



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EDILENE FIRMINO DA SILVA**

**SENTIDO DA ESCOLA PÚBLICA PARA ADOLESCENTES EM  
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: TECENDO RELATOS DAS  
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

**JOÃO PESSOA - PB  
2019**

**EDILENE FIRMINO DA SILVA**

**SENTIDO DA ESCOLA PÚBLICA PARA ADOLESCENTES EM  
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: TECENDO RELATOS DAS  
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como exigência para o título de Pedagoga,  
pela Universidade Federal da Paraíba  
(UFPB), Campus I de João Pessoa, sob  
orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Quézia Vila Flor  
Furtado.

**JOÃO PESSOA - PB  
2019**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586s Silva, Edilene Firmino da.

SENTIDO DA ESCOLA PÚBLICA PARA ADOLESCENTES EM  
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: TECENDO RELATOS DAS  
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES / Edilene Firmino da Silva. -  
João Pessoa, 2019.  
88 f.

Orientação: QUÉZIA VILA FLOR FURTADO.  
Monografia (Graduação) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL. 2.  
SENTIDO DA ESCOLA PÚBLICA. 3. RELAÇÃO COM O SABER. I.  
FURTADO, QUÉZIA VILA FLOR. II. Título.

UFPB/BC

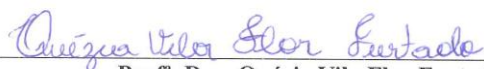
EDILENE FIRMINO DA SILVA

**SENTIDO DA ESCOLA PÚBLICA PARA ADOLESCENTES EM  
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: TECENDO RELATOS DAS  
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Pedagoga,  
pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I de João Pessoa com nota  
10.

Aprovado em 01 / 10 / 2019

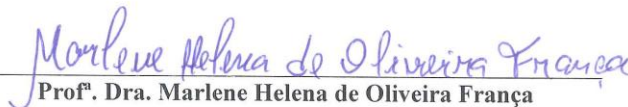
**BANCA EXAMINADORA**



**Profª. Dra. Quêzia Vila Flor Furtado**  
UFPB/ DME/ CE  
(Orientadora)



**Profª. Dra. Alba Cleide Calado Wanderley**  
UFPB/ DFE/ CE  
(Banca Examinadora)



**Profª. Dra. Marlene Helena de Oliveira França**  
(UFPB/ DHP/ CE)  
(Banca Examinadora)

## **DEDICATÓRIA**

A todas as crianças e adolescentes que residem temporariamente em Casas de Acolhimento, que foram retirados das suas raízes, do pertencimento a uma família, e que durante seu desenvolvimento estão em um processo de construção de sua própria identidade, devido a essa ruptura. Que muitas vezes, de forma violenta, as fases de desenvolvimento do ser humano são rompidas para sobreviverem em meio a perdas e violências, até mesmo entre seus pares. Sobreviventes invisíveis para boa parte da sociedade, que no silêncio da dor da separação, sem muitas vezes compreenderem por que foram tirados de suas famílias, são imersos, em sua maioria, em processos de preconceito e estigmas.

A todas as crianças e adolescentes que sofreram e sofrem violências de todas as formas possíveis. Que amanhecem e seguem a vida, sem o colo da mãe, sem o abraço do pai, que necessitam de pessoas que afirmem o quanto são importantes, que conseguem ir para a escola, conseguem criar laços afetivos com amigos, e com pessoas que entram em suas vidas e os enxergam sem os estigmas e preconceitos que tentam vesti-los.

A todas as crianças e adolescentes que mesmo diante de tantas adversidades encontram sentido em prosseguir a jornada da vida, numa caminhada sozinha, cheias de marcas, que, com uma força incrível conseguem resistir. Mesmo caindo, erguem-se e continuam. Talvez nem saibam onde essa estrada vai dar, mas em silêncio, ou mesmo com gritos, indisciplinas, enfrentamentos, mandam mensagens, gritando para a sociedade que vejam seus rostos, que percebam sua presença no mundo, mas que principalmente lhes der o direito a uma vida digna.

Dedico a todos os adolescentes de Casa de Acolhimento, que durante minha jornada acadêmica no projeto PET/Conexões de Saberes tive o privilégio de conhecer. Aprendendo lições preciosas para a minha vida. Adolescentes guerreiros e marcados, mas desejantes em serem amados, carentes de atenção, que com pequenos gestos expressam sua gratidão diante de feitos tão pequenos de afetos.

Por todas as crianças e adolescentes, oro a Deus para que em sua infinita graça e misericórdia os conceda uma vida repleta de bênçãos, de realizações, que alcancem águas tranquilas, e sejam curados das marcas que esse tempo deixou em suas mentes, em suas vidas. Que os seus sonhos no presente sejam a realidade no amanhã.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer ao meu Deus, criador de todas as coisas. Deus soberano. Deus eterno que em Sua infinita graça e misericórdia enviou seu filho amado “Jesus” para morrer pelos nossos pecados, e que foi humilhado, pregado em um madeiro com pregos que transpassaram seus pés e mãos, sofrendo dores terríveis, para salvar aqueles que Ele escolheu para a glória do seu nome. Mesmo não sendo dignos de um amor incompreensível, mesmo assim, aprouve a Deus nos amar e nos escolher.

Agradeço pelos momentos que Deus me orientou no meio de tantas dúvidas sobre quais decisões seriam acertadas. Agradeço por não permitir que eu fizesse a minha vontade, mas sempre a Sua que foi soberana em minha vida. Agradeço por me ensinar tantas coisas, entre tantas as principais como o amor, o perdão e a misericórdia, e a obediência a Ele.

Agradeço por me dar o privilégio de sentir tua presença, principalmente nos momentos mais difíceis da minha vida, por nunca me deixar, me desamparar. Por segurar em minhas mãos para que eu não caísse. E mesmo em momentos que meu corpo fraco e debilitado, e longe do Senhor, não desistiu de mim. Me resgatou do caos que estava imersa, me trazendo para a sua gloriosa luz.

Agradeço a Deus, pois, me ensinou a enxergar a essência de tantos aprendizados em meio a tempestades da vida, me mostrando como esperar e me fortalecer dentro do caos. Enxergar nas pessoas não só os defeitos, mas suas virtudes. Que não devemos julgar a ninguém, mas simplesmente amá-las.

Agradeço a Deus, pois, em meios aos meus tantos e tantos defeitos, tantas e tantas teimosias, o Senhor tem me ensinado a ser um ser humano melhor, e sei que tenho muito o que aprender, pois é apenas o início da caminhada. Que meus dias de vida, até minha morte física seja para proclamar ao mundo do Seu amor e da Sua graça e misericórdia por todos nós pecadores.

Obrigada Deus, por me fazer perceber que os espinhos são necessários para me fortalecer, que o abandono serve para lembrar que você estar sempre perto de nós, que o não ter, o não poder ter, nos torna pessoas melhores, que o desapego as coisas materiais é necessário para se ter a percepção do que realmente tem valor na vida. Que são Deus, a família, e os amigos. Todos que entram em nossas vidas e deixam sempre suas marcas, não importam quais, mas todas significantes para o nosso crescimento. Obrigada Deus!

Agradeço a meu amigo, meu companheiro de conversas, meu filho amado Alysson Firmino, que sempre foi usado por Deus como instrumento para estar presente em todos os momentos da minha vida. Obrigada Deus, obrigada filho! Pela presença no silêncio, pelos raptos na moto para me levar para longe e conversarmos na areia da praia, só para fugir comigo para que eu pudesse arejar minha mente depois de períodos longos na universidade de muita produção acadêmica. Por tudo que não escrevo nesses agradecimentos, mas está registrado por Deus. Que Ele multiplique em bênçãos o amor, o aconchego, e o zelo que tens por mim, o amor que sentes por mim. Amo-te

A minha filha Tamiris agradeço pela compreensão da ausência em sua vida, pelos momentos de conversas e palavras de incentivo para o término dessa caminhada. Obrigada pelo carinho e pelo que você representa na minha vida. Obrigada, por me incentivar a lutar pelas minhas conquistas e não desistir, pelas palavras de incentivo, e pela filha que és para mim. E por me mostrar que eu estava trabalhando para uma jornada, difícil, mas que teria êxito. Que Deus te abençoe grandemente. Amo-te

Ao meu pai Alcides Firmino, pois em seus 81 anos de vida ainda cuida de mim com zelo e com amor. Não tenho palavras para lhe agradecer, e externar minha gratidão. Obrigada papai! Deus o abençoe por tudo que o senhor fez e faz por mim.

A minha orientadora Professora Dra. Quézia Vila Flor Furtado, pela ajuda imensurável no trabalho, me guiando para que o trabalho fosse realizado com excelência, sempre me levando a refletir sobre a escrita, e que juntas construimos esse trabalho para a glória de Deus. Obrigada professora, pelo aprendizado nessa caminhada e pela profissional comprometida com a educação, com a criticidade do aluno. E que através das suas ações, você nos faz refletir qual profissional queremos ser em sala de aula, ou mesmo em qualquer espaço.

As minhas amigas Solange, Nadmar, Lucia, Ceíça, e a todas as minhas amigas da igreja pelas orações, pelo apoio, pois compreenderem a minha ausência na vida delas, durante esse tempo da jornada acadêmica, pelos encontros que não foram possíveis. As amigas da universidade Tais, Adailsa, Adriana, Cleoneide, Juliana, Vanessa, Abigail, Naila, Lucia e ao meu amigo Gilvan que sempre me receberam com carinho e com palavras de incentivo.

Aos meus professores e minhas professoras: Alba, Andressa, Avelar, Carlos Augusto, Carmem Sevilha, Claurênia, Catarina, Daniel, Edson, Edson Tadeu, Eduardo, Ana Elvira, Eulina, Euzanir, Flávia, Julianna, Idelsuíte, Isaura, Jeane, José Vaz, Lebiam, Luís Gonzaga, Luciana, Maíra, Magno Alexon, Maria Azeredo, Mara Simões, Margarida,

Marisete, Marlene, Orlandil, Paulo Cezar, Quézia, Salete, Severino, Suelidia, Valquíria, Vera Lúcia, Virginia, Suria, Rose e Timothy.

Desejo referenciar todos os professores, pois, cada um contribuiu para a minha formação inicial de pedagoga durante os quatro anos na academia, não apenas com a disciplina ministrada, mas com reflexões sobre o ser docente, frente aos desafios da profissão, e me fez refletir sobre a profissional que eu desejo ser, sobre a minha prática docente, sobre o universo amplo e complexo da educação formal. Cada um deixou um pouco de si nessa jornada acadêmica de quatro anos, com gestos de humanidade, afetividade, de comprometimento e por vezes um pouco duro nas ações, mas necessárias para meu crescimento enquanto discente. Obrigada professores (as)!

Agradeço novamente a professora Dra. Quézia Vila Flor Furtado que me deu o privilégio de participar do projeto PET/Conexões de Saberes, na qual conheci o universo das Casas de Acolhimento e das crianças e adolescentes que lá residem, das produções acadêmicas que alargaram meu conhecimento na minha formação inicial, do grupo de estudo que me fez refletir sobre a educação, sobre a situação de vulnerabilidade social, sobre os direitos de todos a uma educação de qualidade.

A todos os petianos (as) que durante essa trajetória de estadia no projeto tive a honra de conhecer e de compartilhar saberes. Agradecer a confiança da professora em me colocar na coordenação dos planejamentos do projeto. Obrigada a todos. Levo comigo cada palavra, cada gesto de carinho, cada expressão, cada dica, cada reflexão, cada diálogo proporcionado nos encontros do grupo, nas viagens, nos Congressos, na sala de reunião.

Gratidão a todos!



[...] educação supõe repensar, e frequentemente transformar muitas das práticas pedagógicas atuais. Não se trata somente de defender a escola pública, mas também de transformá-la, às vezes profundamente, para que **não seja** mais um lugar de fracasso para as crianças que pertencem às camadas sociais, às comunidades e às culturas mais frágeis. O direito a educação não é simplesmente o direito de ir à escola; mas o direito à apropriação efetiva de saberes, dos saberes que fazem sentido [...].

Bernard Charlot

## RESUMO

A evasão, o desinteresse escolar, o processo de juvenilização na Educação de Jovens e adultos (EJA) são temas em debates para se conhecer o que ocorre na escolarização dos alunos que vivenciam situação de fracasso e, o que desencadeia o processo de distanciamento da escola. Nessa perspectiva, esse trabalho tem como objetivo analisar o sentido da escola pública para os adolescentes institucionalizados em Casas de Acolhimento. Os teóricos abordados que corroboraram nessa compreensão foram a psicologia histórico-cultural de Vigotsky (2008) teoria da relação com o saber de Charlot (2000, 2002, 2005) humanização em Paulo Freire (2017), o processo de motivação citado por Boruchovich e Bzuneck (2000), e a Pedagogia Diferenciada por Perrenoud (2000), entre outros teóricos que contribuíram para a construção desse trabalho. A metodologia utilizada nesse trabalho em relação a abordagem foi do tipo qualitativa e referente aos objetivos descritiva. Em relação a coleta de dados as técnicas utilizadas foram questionário e entrevistas gravadas em áudio. O tecer desse trabalho contribuiu para que se possa compreender o olhar dos alunos sobre a escola, as relações que se constroem nesse espaço com os professores e seus pares, além do processo de ensino e aprendizagem. Esse tecer vem trazer elementos relevantes para o processo de escolarização, pela relevância da descoberta de que a rejeição a escola, o repúdio, o desinteresse escolar e a evasão estão também relacionadas a não aprendizagem dos saberes escolares. Que a mediação docente pode contribuir para que o aluno seja estimulado a ser desejante do aprender, sendo conscientizado que a escola e os professores são seus aliados no processo de aprendizagem para conseguirem realizar seus projetos assumindo o protagonismo das suas vidas. Portanto, constatou-se que o sentido da escola para eles está imbuído da pretensão a ascensão pessoal, mesmo quando evadem, quando não conseguem aprender, os adolescentes têm a consciência que ela é o meio que possibilita mudança de vida, de se ter um futuro melhor. E mesmo diante de tantas adversidades e tantas perdas, conseguem enxergar a escola como uma ponte para a realização dos seus objetivos.

**Palavras-Chave:** Adolescentes em Acolhimento Institucional. Sentido da Escola Pública. Relação com o Saber.

## ABSTRACT

Dropout, school disinterest, the youth and Youngs and Adult Education process (EJA) are themes in debate to know what occurs in the schooling of the students who experience situations of failure and what trigger the process of distancing from school. In this perspective, that work aims to analyze the sense of the public school for institutionalized adolescents in Foster Homes. The approached theorists that corroborated in this Execution Vigotsky's Historical-Cultural Psychology (2008) Charlot's Theory of Relationship with Knowledge (2000, 2002, 2005) Humanization in Paulo Freire (2017), or process of motivation cited by Boruchovich and Bzuneck (2000), and Differentiated Pedagogy by Perrenoud (2000), among other theorists who contributed to the construction of this work. The methodology used in this work in relation to the approach was the kind qualitative and related to descriptive objectives. Regarding data collection, the instruments used were questionnaires and interviews recorded in audio. The weaving of this work contributed to can understand the view of the students about the school, the relations that they built in this space with the teachers and their partners, besides the teaching and learning process. This weaving brings relevant elements to the schooling process, the discovery of that the rejection to the school, repudiation, the lack of interest in the school and dropout are also related to not learning school knowledge. The teacher mediation can contribute for that the student is stimulated to be desirable of the learning, being aware that the school and teachers are their allies in the learning process to get realizing their projects assuming the protagonism of their lives. Therefore, one found out that the sense of school for adolescents is imbued of the pretension of personal ascent, even when they dropout, when they get not to learn, adolescents are aware that it is the means that enables life change, to have a better future. Even before of so many adversities and so many losses, they get to see the school as a bridge to the achievement of your goals.

**Keywords:** Adolescents in Institutional Reception. Sense of the Public School. Relationship with the Saber.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
LEHIA	Letramento e Escolarização a partir das histórias individuais para a autonomia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PET	Programa de Educação Tutorial
ONG	Organização Não Governamental

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. SENTIDO DA ESCOLA NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES.....</b>	<b>6</b>
2.1 CONCEITUANDO SENTIDO.....	7
2.2 RELAÇÃO COM O SABER.....	11
2.3 MOBILIZAÇÃO PARA O DESEJO DE APRENDER.....	14
<b>3. INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS.....</b>	<b>20</b>
3.1 CASAS DE ACOLHIMENTO.....	21
3.2 ESCOLA PÚBLICA.....	25
<b>4. TECENDO A REDE METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>35</b>
4.1 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	36
4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	37
4.3 SENTIDO DA ESCOLA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	38
4.3.1 <b>Relações aluno-professor e alunos com seus pares.....</b>	<b>39</b>
4.3.2 <b>Escola na ótica do aluno.....</b>	<b>44</b>
4.3.3 <b>Processo de ensino e aprendizagem.....</b>	<b>50</b>
4.4 TECENDO OS RESULTADOS.....	55
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIA (S) .....</b>	<b>61</b>
<b>ANEXO (S) .....</b>	<b>65</b>
<b>APÊNDICE (S) .....</b>	<b>74</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho de conclusão de curso faz parte das pesquisas que se articulam no projeto maior de investigação intitulado “Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento: Análise da Escolarização de Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social”, (Anexo I) do PET/ Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, a partir do qual tivemos inquietações sobre o sentido da escola pública para adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Nesse projeto tivemos o primeiro contato com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, residentes em Casas de Acolhimento. Campo de atuação do projeto, e lugar onde deve oferecer acolhimento provisório para esses sujeitos, que foram afastados da família por meio de medida protetiva devido ao abandono, maus tratos, dentre outras situações, impossibilitados da função de cuidar e de serem protegidos.

Através do projeto, entre os anos de 2017 a 2019, nós atuamos como mediadora pedagógica nesse espaço não-escolar. E os adolescentes que acompanhava estavam em distorção idade-ano, no programa <sup>1</sup>Acelera Brasil, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com o rendimento escolar abaixo da média. A mediação pedagógica é direcionada mediante as dificuldades que eles apresentavam na escolarização, uma intervenção focada na superação deles diante das dificuldades de aprendizagem, e também para a autonomia.

As intervenções aconteciam duas horas semanais, com acompanhamento pedagógico e atendimento individual. Tinham como objetivo auxiliar os adolescentes em situação de fracasso escolar a resignificarem o processo formativo da escola, e de ter um outro olhar para a escola, para os professores e seus pares. Ou seja, a conscientização da necessidade da escolarização, da relevância da escola, e dos saberes escolares para o protagonismo juvenil desses estudantes. Mesmo reconhecendo que esta escola, ainda precisa melhor desenvolver as ações no processo de ensino e aprendizagem.

Durante o período da mediação pedagógica, a autora percebeu a falta de interesse dos adolescentes pelos estudos, pela escola, e por alguns professores. Apenas, interesse por seus

---

<sup>1</sup> O Programa Acelera Brasil começou em 1997 por iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) e contou com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobrás. Tem como objetivo demonstrar as condições necessárias e suficientes para que municípios e redes estaduais de educação corrijam o fluxo escolar num prazo determinado - tipicamente não superior a quatro anos. A principal estratégia para correção do fluxo reside na implementação de programas de aceleração da aprendizagem, em que alunos multirrepetentes de primeira a terceira série são colocados em classes com 25 alunos no máximo e recebem um tratamento especial que lhes permite recuperar a auto-estima, dominar parcelas significativas do programa e serem promovidos para séries mais avançadas. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/acelera.html>

pares era acentuado de forma positiva, e por poucos professores. A autora ouvia relatos deles sobre a representação da escola, que “ela é chata”, que “não gostavam de estudar”, que “não gostavam de fazer as atividades”. Enfim, as atividades sempre eram feitas com reclamações e por obrigação.

A cada encontro se perpetuavam em seus discursos e suas ações, queixas da rotina escolar. Uma desconexão que acontecia com os outros adolescentes que residem em outras Casas de Acolhimento. Mesmo estando em distorção idade-ano, em turmas da Educação de Jovens e Adultos, não havia o sentimento de pertencimento à escola, eles eram desconhecidos em um mesmo espaço escolar.

Essas experiências nas Casas de Acolhimento, possibilitou a autora o levantamento de hipóteses sobre o desinteresse escolar, através das observações sobre alguns entraves dificultadores para os adolescentes se aterem as suas atividades escolares: A própria situação de acolhido, o distanciamento da família, os direitos indivisíveis que lhes são negados, a inexistência de perspectivas sobre a ascensão pessoal e profissional, os estereótipos criados na escola, a relação professor-aluno, e a compreensão da relevância da escolarização para a autonomia.

Nesse contexto, a falta de interesse pelos saberes escolares, pela escola, tem uma causa que precisa ser investigada. O sentido atribuído pelos alunos a escola é um processo construído na trajetória escolar, e nela estão incluídos todos os atores que constituem esse espaço educacional. O professor, um dos atores, nesse processo tem um papel relevante nessa trajetória, na qual relações são construídas de forma significativa ou não.

Diante das vivências com esses sujeitos, surgiu a motivação para a autora se aprofundar nas questões relevantes ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos, e responder aos seguintes questionamentos: Qual sentido para eles irem à escola? São ativos no processo educacional? O que ocorre nesse processo de escolarização que desmotiva esses alunos a se distanciarem dos saberes escolares? Quais os caminhos que os professores, educadores e mediadores percorrem para estimular os adolescentes em vulnerabilidade social a serem desejantes do aprender?

Por esse motivo a autora é desejante de ouvir suas vozes sobre o sentido da escola. Para que, através das suas falas, das suas inquietações, de seus pensares, possa coletar dados relevantes para compreender, de que forma se constitui a problemática na aprendizagem sobre o sentido atribuído a escola, e todo o processo de rupturas na escolarização desses alunos, suas trajetórias humanas e experiências escolares.

Os autores que foram apresentados nesse trabalho: Arroyo (1991, 2017, 2019) Boruchovich; Bzuneck (2000) Charlot (2000; 2005) Freire (2017, 2018) Vigotski (2008), entre outros, contribuíram na nossa investigação, pois apontam caminhos para a percepção que se delineia no contexto da aprendizagem e do ensino. E de serem pontes, para que pudéssemos investigar quais fatores estão imbricados psicologicamente, biologicamente e socialmente que contribuem para o interesse escolar, para a construção de sentidos positivos na aprendizagem do aluno.

Diante desse contexto, esse trabalho é relevante para a sociedade, e especificamente no âmbito educacional, pois, serve de conhecimento para desconstruir estereótipos criados acerca da identidade dos adolescentes residentes em Casas de Acolhimento, pois, são na maioria dos casos, estereotipados como “Jovens Infratores”. Gerando em seus relacionamentos preconceitos, medo, insegurança, baixa autoestima e consequentemente distanciamento relacional na escola entre seus pares, e na relação professor-aluno.

A visibilidade desses adolescentes nos Institutos de Educação Superior pública é relevante, para que se desenvolva projetos, diálogos, pesquisas, e mobilizem docentes, e discentes para contribuírem com seus saberes, possibilitando instrumentalização para que se compreenda alguns fatores na educação formal como: evasão escolar, juvenilização na Educação de Jovens e adultos, distorção idade-ano, situação evidenciadas na maioria das Casas de Acolhimento.

A universidade no momento que dialoga com a escola abre espaços alternativos e dialógicos para que os sujeitos desses espaços, se percebam como sujeitos que podem possibilitar a transformação de espaços excludentes, em espaços construtores identitários de todos os sujeitos sociais, com direito a educação.

No curso de Licenciatura em Pedagogia esse trabalho tem a finalidade de subsidiar o interesse dos discentes em formação a pensarem sobre suas futuras e/ou atuais práticas pedagógicas, na diversidade de sujeitos que encontraram nas salas de aula, nas relações sociais desenvolvidas nesse âmbito, e nas contribuições em pesquisa. No momento que se percebe diante do desafio de compreender um aluno com dificuldades de aprendizagem, desmotivados, ou mesmo com comportamentos violentos com seus pares ou professores.

Neste contexto, o desinteresse e resistência de estudar, aguçou-me a analisar o sentido da escola atribuídos pelos adolescentes em Acolhimento Institucional, tendo como objetivos: conhecer as experiências escolares dos adolescentes; compreender a relação dos sujeitos da pesquisa com a escola, e verificar o que os mobiliza para o desejo do aprender. Para que dessa



forma possa compreender processos de evasão, de desmotivação e desistência dos alunos em suas experiências escolares.

O trabalho está dividido da seguinte forma: O segundo capítulo discorreremos sobre o sentido da escola para os alunos que residem temporariamente em Casas de Acolhimento, conceituando a categoria de sentido trazida por Vigotsky. Além da relação com o saber abordada por Charlot (2000) que amplia a discussão dos saberes que se constitui, e que permeiam todos os espaços nas relações do aluno com o mundo e consigo mesmo.

No terceiro capítulo, abordaremos duas instituições educativas: As Casas de Acolhimento, explicitando suas funções diante de documentos legais que delineiam suas responsabilidades no cuidar, e no educar os adolescentes em situação de acolhimento institucional. E a escola, a forma como ela, e os atores sociais, lidam com as especificidades desses sujeitos. Trazendo uma reflexão pertinente sobre a questão, de a escola ser um aparelho reprodutor de inclusão ou de exclusão.

O tecer metodológico na construção desse trabalho, no quarto capítulo, iniciou a partir das referências de publicações (artigos e livros) disponibilizadas ao grupo nas reuniões semanais do projeto PET/Conexões de Saberes. E através dos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento do Nível Superior (CAPES). E na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para conhecer o Estado da Arte, a partir dos seguintes descritores: “sentido da escola”, “sentido”, “adolescentes institucionalizados”, “relação com o saber”.

Após esse percurso inicial, para fundamentação teórica na pesquisa de todo percurso metodológico foram utilizados os seguintes autores Gil (2002) Minayo (1994) e Creswell (2007) Prodanov e Freitas (2003). A partir desses teóricos, podemos construir todo o trabalho fundamentando a pesquisa quanto aos procedimentos, objetivos, abordagens, instrumentos de coleta de dados, análise de dados, campo e sujeitos da pesquisa.

O quinto capítulo traz a análise e discussão dos resultados sobre o sentido da escola para os adolescentes residentes temporariamente em Casas de Acolhimento, explicitando através dos relatos empíricos deles, as relações: aluno-professor, alunos com seus pares; a escola na ótica do aluno; e o processo de ensino e aprendizagem.

Para viabilizar a pesquisa deste trabalho, por meio das entrevistas com adolescentes em situação de acolhimento, o projeto PET/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas tem a autorização da Primeira Vara da infância e Juventude do Estado da

Paraíba e do Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, para que bolsistas e voluntários possam adentrar as Casas de Acolhimento para realizar pesquisas, na qual fizemos parte deste trabalho como bolsista.

Portanto, a partir dessa construção teórica e metodológica, o tecer desse trabalho sobre o sentido atribuído a escola pode estar interligada a uma teia que se expande em diversos pontos, e se firma a partir de fatores que podem ser analisados à luz de teóricos que se debruçaram para compreender esse fenômeno histórico-social, e dos próprios adolescentes com suas vozes que dão sentido ao que desejamos compreender.

## 2. SENTIDO DA ESCOLA NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Compreender o sentido que o aluno atribui a escola é relevante para que pontes sejam criados, a fim de possibilitar a ele acesso ao conhecimento dos saberes escolares. Se não compreendermos esses fatores que constituem o sentido, a escola não será sua aliada no processo de ensino e aprendizagem, e essa representação será um elemento que o remeterá a ser mais um número nas pesquisas, dos que tem baixo rendimento escolar, ou mesmo desistem da escola.

Nesse entendimento as experiências escolares são constituídas pelo acesso e permanência dos alunos na escola, mas, também pelas rupturas, evasão, desinteresse e pela situação de sucesso ou de fracasso escolar. Todos esses fatores fazem parte da história escolar de todos os alunos, que por ela passam, e que ficam registrados em suas vidas, seja de forma positiva ou negativa.

As histórias subjetivas dos alunos sobre esse percurso, apontam o sentido que a escola tem para cada um. Essa representação da escola, dos saberes e das relações que são constituídas nesse espaço são um campo amplo de investigação, que pode fornecer elementos para a compreensão de todos esses fatores que inviabilizam a aprendizagem.

Nessa percepção, Arroyo (2009) afirma que é necessário conhecer as experiências escolares dos alunos, pois, elas são indissociáveis das trajetórias humanas. Eles chegam a escola com toda uma carga emocional das relações constituídas nas suas trajetórias humanas, tanto pelas relações sociais que foram estabelecidas e o resultado dela em suas vidas, quanto pela história racial, de gênero ou de classe que legitima a constituição de ser humano.

Esse percurso escolar é escrito de várias formas por seus alunos, e com vários significados. De acordo com Arroyo, (2009, p. 98) são “as experiências escolares truncadas que acrescentam ainda mais marcas e lembranças negativas em suas trajetórias humanas”. Nesse contexto de experiências, a exclusão na escola e as relações constituídas potencializam, em alguns casos, uma violência simbólica, em um espaço que deveria ser de descobertas, de desejo e de prazer.

Portanto, a situação de fracasso escolar pode ser compreendida através do sentido atribuído pelo aluno a escola. Investigar a partir dessa perspectiva pode instrumentalizar o docente a se munir de ferramentas que possa utilizar para reverter essa situação, pois se o docente construir pontes de acesso para o aluno conseguir passar e alcançar o que para ele era

inacessível, “o conhecimento”, terá contribuído para o protagonismo do aluno, e para uma pedagogia diferenciada, que enxerga o aluno na sua integralidade.

## 2.1 CONCEITUANDO SENTIDO

Para compreender o sentido da escola para os alunos é necessário conhecer o conceito dessa categoria, para que seja clarificado sobre o que estamos falando. Quem foram os teóricos que a abordaram, e quais suas contribuições na educação para se compreender o processo da aprendizagem e os entraves que podem impedir no momento que o aluno não encontra sentido para estar em determinado lugar e agir.

Desde o nascimento, a criança inicia um processo contínuo de interação com o meio. Essa relação é mediada, e ela se apropria desse movimento dinâmico dos comportamentos sociais que o outro lhes apresenta. Inicia-se um processo de construção da sua subjetividade, na qual ela atribui sentido, seja nos espaços que ocupa, ou nas relações estabelecidas, e em todas as ações desenvolvidas.

De acordo com Paulhan *apud* Vigotski (2008, p. 181-182) o sentido de uma palavra “é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. [...] é um fenômeno complexo, móvel, variável; modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado”.

Com essa assertiva, a palavra vai despertar alguma atividade psicológica no ser humano, devido a sua representação diante de um evento. Ela não está descontextualizada, mas é um mecanismo que rompe com o estado presente, para conduzir a fatos experienciais vivido. Automaticamente a consciência é ativada pela palavra através do sentido a ela atribuída.

Para Campeiz (2017) o sentido se constrói a partir das relações, e formam uma tríade: contexto social, aspectos psíquicos e emocionais do sujeito e a experiência vivida. A autora ainda pontua que “o sentido de um fenômeno é a soma de todos os fatores psicológico que ele desperta na consciência do sujeito”.

Existe um ponto inicial dentro dessa estrutura, que tanto envolve a subjetividade do indivíduo, quanto as interações exteriores a ele. A mediação do outro é relevante nesse processo, até mesmo a subjetividade de uma criança em desenvolvimento é construída a partir dessa interação. Assertiva na qual, certifica que o ser humano não se constrói sozinho, mas com a participação do outro.

Para Charlot (2000) o sentido para o indivíduo não surge do nada, ele acontece quando ligações são estabelecidas com outras coisas em sua vida. Conexões são feitas e estão ligadas ao desejo, impulsionando-o a ação, a agir no mundo se envolvendo e deixando se envolver na construção de algo para si mesmo.

Percebe-se que os autores concordam que o sentido atribuído a algo está ligado a subjetividade e as reações psicológicas, que são desencadeadas pela forma como se construiu determinado evento. Ou seja, uma palavra é compreendida pelo sujeito, pois, existe uma reação psíquica, quando ela é ativada em algum momento da vida do ser humano que ele fez parte, atribuindo sentido, seja de forma positiva ou negativa.

Mesmo que a ação do ser humano seja imediata a uma palavra impregnada de sentido, e ele automaticamente tenha uma reação, sem a perceber, ela traz uma expressão de valores, de sentimentos, de espaço de tempo que se projeta na memória do indivíduo e o remete aos acontecimentos. Essa ação está imbuída de toda uma construção no desenvolvimento do ser humano, com signos e significados que a compõe.

De acordo com Marques; Castanho (2011, p. 25) o sentido termo proposto por Vigotsky (1998) “refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto e uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo”.

O sentido não está desassociado, ele tem pertencimento com o indivíduo, através das experiências, vivências sejam elas positivas ou negativas, elas fazem parte da estrutura cognitiva do sujeito, que será ativada quando ele estiver nas relações, pelo significado atribuído a palavra.

O sujeito, dessa forma, se apodera dessa significação, formulando em si elementos que o conduz a produzir ou (re) produzir vivências que lhe sobrevivem das memórias afetivas, de desejar ou rejeitar o que lhe é posto. No entanto, deve-se pontuar, que, se não tem sentido, pode também não estar esclarecido, compreendido pelo sujeito. Partindo da premissa de que o conceito da palavra está obscuro. Para Namura (2004, p. 92):

A dualidade empirista e racionalista do corpo teórico da psicologia evidencia o tratamento dispensado ao sentido. O sentido estaria ou na esfera exterior, nas coisas e nos objetos, sendo capturável pelas sensações e percepções, ou no plano subjetivo (puro) numa interioridade quase autossuficiente em criar sentidos.

Nessa dualidade apontada pela autora, existe um sentido separado do indivíduo com formas e padrões que provoca reações no organismo, e de posse dessas informações o sujeito

interpreta o que o sentido capturou. Percebe-se que existe uma influência de fatores fisiológicos e psicológicos, através das sensações e percepções.

O sentido vem através de algo que vai mobilizar o homem a mover-se para realizar uma ação, envolvendo o homem na sua integralidade como ser humano. O direcionando a realizar algo que tenha significado para ele, mas associados a diversos processos simbólicos e a diferentes tipos de emoções, numa multiplicidade de perspectivas que se formam caso sejam analisadas nessa perspectiva. Para Ianuskiewtz (2014, p. 29):

O sentido é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o que a sua ação se orienta. Em outras palavras, o sentido consciente traduz a relação entre o motivo da atividade ao seu fim (objetivo). Essa categoria abarca uma unidade complexa, na qual circulam, de múltiplas formas, diferentes tipos de emoções associados a diversos processos simbólicos.

Diante dessa exposição, o sentido pode vir da percepção do sujeito diante da multiplicidade de acontecimentos que vem do contexto social, através de aspectos psíquicos, na qual as emoções, as experiências vividas, irá impulsioná-lo a ação, a agir no mundo de forma consciente. Essa representação simbólica do sentido deve estar associada a elementos que o conduzirá a ação.

Percebemos uma rede, que liga o sujeito aos lugares que ocupa e que tem um sentido específico, que por ele é atribuído, e que advém de um espaço de tempo experienciado. O sentido, não surge do nada, não é apenas uma ação externa que inclui o indivíduo, sem a participação dele, sem motivo, sem um fator desencadeador, ele é ativo nesse processo.

O ser humano na construção de si mesmo, dentro de um contexto social, recebe influências que lhes são postas, e que invade sua estrutura psíquica. Para que o sujeito consiga compreender o sentido de determinado fenômeno, é necessário que ele possa, através da verbalização da sua subjetividade informar o sentido que atribui.

Dessa forma, tal evento será clarificado, e se poderá ter a percepção dos motivos para tal ação e reação. Caso isso não ocorra, será impossível identificar os motivos que o levou a agir, pois apenas o aluno pode falar de si, das conexões que faz sobre algo que lhe é posto e que vão dando sentido para que se mobilize, canalizando esforço.

Charlot (2005, p.60) pontua alguns questionamentos que devem ser abordados quando o docente tem a percepção que o aluno está com dificuldades na aprendizagem, e que são relevantes para se compreender por que as dificuldades surgem, e em qual perspectiva. As questões a serem colocadas são:

[...] a primeira questão é saber se o aluno estudou, ou se não estudou, porque se não estudou é evidente que não aprendeu e fracassou. Segue uma outra questão: Porque estudaria? Que sentido estar na sala de aula fazendo ou recusando-se a fazer o que o professor está propondo? Qual é o prazer que ele pode sentir ao fazer, o que deve ser feito na escola.

Essas respostas encaminham o docente a canalizar esforços na mediação com os alunos, apontando os pontos negativos no percurso para a aprendizagem que podem ser trabalhados. O aluno deve ter consciência do sentido de fazer algo, e ao se conscientizar agir sobre o que pode estar contribuindo para que o processo de ensino e aprendizagem não tenha êxito.

Aprender coisas que não faz sentido, não contribui para o aprendizado. Elas ficam dispersas e se perdem na mente do aluno, por não ter nenhum sentido. O que for aprendido está simplesmente imbuído, impregnado de sentido, que move uma ação direcionada para a realização de algo, pela identificação do aluno, pelo seu desejo de aprender, porque conexões foram estabelecidas, e ele se encontra nesse processo.

O sentido da escola se revela no momento que eles começam a refletir sobre ela. Pensar nessas histórias escolares, suas experiências nesse espaço, as relações positivas e negativas, que estabeleceram com os professores e com seus pares, enfim, todos os acontecimentos que trazem a memória o sentido do desejo a permanecer, ou mesmo a evadir desse espaço.

Pontuamos que somente os alunos podem responder qual sentido tem a escola para eles. É necessário que se possa perceber a amplitude dessa categoria na vida do ser humano, e que ela surge das experiências que eles percorrem durante seu desenvolvimento, umas com mais significância, outras que se somam, mas todas igualmente relevantes para compreender suas especificidades e conduzi-los a se perceberem como protagonistas de histórias possíveis de transformação.

Portanto, o sujeito dá sentido ao sentido das coisas que chega, devido a sua subjetividade construída por elementos da relação posta e vivenciadas. E de posse desse sentido, ele pode se mobilizar para agir, reunir esforços e tempo em prol de realizar algo. O sentido vai impulsionar o indivíduo como uma mola que o remete ao encontro de algo, que para ele teve uma representação significativa. O sentido assume contornos e formas que o possibilita ao interesse ou (des) interesse de algo.

## 2.2 RELAÇÃO COM O SABER

A expressão “relação com o saber” surgiu pela primeira vez entre os psicanalistas na década de 1960, e pela segunda vez com os sociólogos da educação de inspiração crítica, em 1970. Depois foi retomado pela didática desde 1977 a 1978, para falar das atitudes de educadores e alunos perante o saber. Mas, foi nos anos 90 que o conceito foi realmente trabalhado (CHARLOT, 2005).

A relação com o saber não é uma relação unívoca, ela se dá pela necessidade de aprendizagem através da interação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. E se desenvolve produzindo sentidos e significados. Esse desenvolvimento está imbricado do processo contínuo com os saberes que são aprendidos, construídos e conquistados pelo sujeito.

A relação do aluno com o saber envolve não só saberes escolares, mas saberes que permeiam todos os espaços que ele ocupa. São um conjunto de relações que se desenvolvem, e que o constitui, se relacionando com o aprender e com o saber. Uma via de mão dupla, que dialoga construindo conhecimento.

Alguns alunos nessa relação com o saber, especificamente com os saberes escolares, por algum motivo, não conseguem ter domínios sobre alguns conteúdos escolares e se instaura as desigualdades com seus pares, em termos de aprendizagem aferidos nas avaliações constituindo o fracasso escolar.

Essa situação é apontada no contexto escolar como a não posse de um aprendizado sistemático dos saberes escolares, na qual o sujeito é avaliado pelo desempenho escolar. Se seu rendimento tiver uma boa colocação de pontuação está numa escala de aprovação, se não, estará em uma situação de fracasso escolar. Ou até mesmo na comparação de aprendizagem com seus pares.

Para Perrenoud (2000) existem classificações escolares, e elas são efêmeras por que vão se relacionar a um momento limite do desenvolvimento intelectual. O fracasso se dá justamente por essas classificações construídas pela cultura escolar, para qualificar os que aprendem e os que não aprendem. Pois, as desigualdades extraescolares, biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar.

Existem diferenças nas formas de aprendizagem do aluno. A indiferença da escola frente a essa realidade das desigualdades reais diante do ensino é que produz a situação de fracasso escolar. Essa horizontalidade de ensino frente a diversidade das especificidades dos alunos constrói condições de aprendizagens desiguais.



Retomando os acontecimentos do final do século XVIII e o século XIX, a situação de fracasso escolar foi tida pelos médicos, que foram os primeiros especialistas que se ocuparam com os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem, como uma anormalidade. O aluno que não acompanhasse seus colegas na aprendizagem escolar era designado anormal escolar, e as causas do fracasso escolar, pela não posse do conhecimento dos conteúdos escolares, era devido a alguma anormalidade orgânica. Nesse diagnóstico, o aluno não era visto como um ser integral, apenas um ser humano biológico (PATTO, 1999).

Na contemporaneidade, sociólogos como Bourdieu e Passeron enfatizaram que o fracasso escolar é proporcionado pelas diferenças sociais que os pais ocupam, e que reproduzem diferenças de posições escolares dos filhos. Ou seja, a origem social seria a causa do fracasso escolar dos alunos devido a possuírem uma deficiência sociocultural. Apesar que, a teoria da reprodução é apenas uma denúncia e não uma afirmação da legitimidade da diferença.

Para Charlot (2005) a ideologia da reprodução é incompleta e mistificadora, mas ele não descarta a correlação entre origem social do aluno e seu sucesso ou fracasso escolar. No entanto, afirma que essa correlação não significa determinismo causal. Ela será um dos fatores que contribuem para essa situação, e que produz efeitos indiretos, mas não determinantes para o sucesso ou fracasso escolar, como afirma a sociologia da reprodução de Bourdieu.

Além da origem social, outros fatores como: a singularidade e histórias individuais, o significado que o aluno confere a sua posição social, suas práticas, sua atividade efetiva e as especificidades dessa prática irão contribuir para essa condição, e devem ser analisadas. Pois, no momento, em que alunos não conseguem aprender, existe uma causa, e é essa causa que deve ser investigada (CHARLOT 2005).

A posição que os pais ocupam na sociedade, pode não ser a mesma posição ocupada na mente dos filhos. Estes, de acordo com Charlot (2005) podem ocupar posições diferente do contexto social na qual estão inseridos. Existe, porém, uma posição própria da criança que vai se construindo em sua trajetória humana a partir da sua singularidade, que deve ser, de acordo com o autor, tomado em consideração.

Para Jonh Ogbu (1978) *apud* Charlot (2000) o fracasso é decorrência de faltas, na qual ele elabora as três teorias da deficiência: teoria da privação; teoria do conflito cultural e teoria da deficiência institucional. Explica-se que o aluno não consegue aprender devido a contextos que o impossibilita desenvolver-se cognitivamente, afetando dessa forma o processo de ensino e aprendizagem, e como consequência ele fracassa.

Outro ponto abordado por Charlot sobre a teoria da reprodução e da deficiência é que elas interpretam diferenças em termos de faltas, deficiências e origem, ou seja, pelo que falta

ao aluno seja pela cultura familiar, pela instituição escolar ou privado de algo para ter acesso a escola. O fracasso escolar nessa sociologia se dá pelas deficiências no processo de aprendizagem escolar devido a essas lacunas de falta, advinda de um meio social, pela origem social.

A sociologia do sujeito apresentada por Charlot difere da sociologia da reprodução de Bourdieu que aponta a causa da situação de fracasso escolar na origem social dos alunos, a partir de um sistema de diferenças, afirmando existir uma correlação estatística entre as posições sociais ocupadas por pais e as posições escolares ocupadas pelos filhos.

A contribuição dos sociólogos da reprodução, no sentido de identificar os fatores para a situação de fracasso escolar foi relevante, mas, não se deve analisar essa situação de fracasso escolar a partir apenas dessa perspectiva, mas através da sociologia do sujeito, que mostra a completude dele, seja pelo desejo que o mova, pela atividade que produz, ou mesmo pela sua história. Para Charlot (2015, p. 38):

O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também as das formas de atividades e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido.

Ele age dentro da sua singularidade a partir das representações de toda a estrutura social, cognitiva e emocional na qual esse sujeito atribui sentido, e se constrói. Na sociologia do sujeito para o aluno se apropriar do saber é necessária uma participação efetiva nesse movimento dinâmico do conhecimento. Numa ação tanto de engajamento numa atividade intelectual, quanto na mobilização intelectual, que para ele deve estar imersa num sentido para que ele possa agir.

No momento em que a relação com o saber aponta uma dimensão identitária, ela vai passar pela história do sujeito, pelas suas expectativas, pelas representações de imagens que se formula nessa construção identitária. Ela amplia as várias formas que o sujeito se construiu socialmente, e a cultura que está imerso, além de uma visão holística o posicionando como um ser humano, social e singular.

Um sujeito que interage com outros sujeitos construindo sua própria história. Repletas de sentidos, de significados atribuídos por ele, num somatório que demonstra essa relação que ele tem com o mundo se apropriando de significados sociais. O aluno é um sujeito ativo na produção de saberes e no processo de aprendizagem.

Compreender o que ocorre com o aluno, que não consegue aprender, é relevante para que ele possa protagonizar uma trajetória escolar de sucesso. No entanto, ele necessita da mediação do outro nesse processo, para que se possa perceber quais são os fatores dificultadores para que essa relação com os saberes escolares aconteça.

Charlot (2000) discorre sobre a situação de fracasso escolar, que ela é uma chave disponível, na qual se pode verificar o que está ocorrendo em sala de aula, e em outros espaços. Pois, essa situação não surgiu do nada, sem uma causa específica. A ocorrência de desinteresse, de repúdio, deve ser investigada, para que de posse dessas informações, se possa intervir na desmotivação dos alunos. Instrumentalizar o docente a perceber que o aluno não aprende, apenas porque decidiu que não quer aprender, vai fornecer elementos para que se compreenda esse fenômeno.

Ninguém pode educar ninguém, se não houver um consentimento, se o sujeito não colaborar para que a aprendizagem ocorra, se não houver investimento próprio no processo que o educa, a educação será impossível. Mas, no momento que o sujeito se permite a educar-se com os outros e com o mundo a educação ocorrerá (CHARLOT, 2000).

Nessa perspectiva, o sentido que o aluno atribui a escola fortalece a fundamentação da relevância desse conhecimento, para que se possa ter uma visão holística viabilizando instrumentalização para intervir e desmistificar a incapacidade, principalmente para o próprio aluno, de aprendizagem, investigando por que ele não aprende.

Portanto, o aluno é o protagonista nesse processo educacional. Nele se centraliza as respostas para o sucesso, ou fracasso escolar. A partir dele, dos sentidos atribuídos, seja qual for, que se percebe o quanto ele se mobilizou no desejo de aprender, desprendendo esforços e tempo na relação com o saber.

### 2.3 MOBILIZAÇÃO PARA O DESEJO DE APRENDER

As perguntas e questionamentos fazem parte da construção do conhecimento sobre os fatos ou acontecimentos, na trajetória empírica do ser humano. A busca pela compreensão para o mover-se na realização de algo, evidencia que o ser humano está num constante movimento para encontrar o sentido da vida. As trajetórias e experiências estão imbricadas da subjetividade humana, e de especificidades que dão contorno a sua singularidade.

Nessa trajetória de conhecimento científico, os saberes escolares podem ou não acontecer. A aprendizagem só acontecerá pela participação daquele que deseja aprender, ela

não ocorre a partir do interesse do outro, mas da mobilização do aluno quando se predispõe a aprender. O professor apenas dá estímulos, motivos para que parta dele o desejo que o impulsionará na busca pelo conhecimento, e a aprendizagem ocorra.

Na mobilização para o desejo de aprender, a motivação é uma ferramenta relevante, que pode ser utilizada pelo docente para estimular o aluno a se mobilizar. A origem etimológica da palavra motivação de acordo com Boruchovich; Bzuneck (2000, p. 9) “vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio [...] a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou faz mudar o curso”.

Para Charlot (2000, p. 55) “mobilizar é por recursos em movimento; mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso [...]. Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo”. A mobilização parte do indivíduo, ela será o movimento que remete o indivíduo o impulsionando na realização de algo. Diferentemente, a motivação surge a partir de fatores de natureza afetiva, intelectual ou fisiológica, e que vão determinar o comportamento do ser humano, é motivado por alguém ou por algo.

Pintrich e De Groot (1990) *apud* Boruchovich; Bzuneck (2000, p.22) citam três categorias gerais, ou mesmo, construtos motivacionais, que são relevantes para o contexto escolar. Elas representam adaptações do modelo geral de motivação conhecido como de expectativa-valor.

Primeira categoria[...] **Expectativa**, conceituada como as crenças da pessoa quanto á sua capacidade de realizar uma tarefa. [...]esse componente trabalha com a resposta à pergunta do aluno: posso realizar essa tarefa? Segunda categoria é **valor**, que inclui as diferentes metas dos alunos e crenças, sobre a importância e interesse da tarefa. [...] trata-se nesse caso da resposta à pergunta do aluno: porque devo fazer essa tarefa? E o último, **reações emocionais** às tarefas, como ansiedade, particularmente nas avaliações, autovalorização, irritação, orgulho entre outras (destaque em negrito da autora).

Tanto a expectativa do aluno, o valor e as reações emocionais dele na escola, dentro dos processos de aprendizagem e de avaliações devem ser trabalhados pelo docente, para que não pontue negativamente na trajetória escolar do aluno. Pois, se ele não tiver um bom rendimento escolar, terá uma percepção errônea pela autoavaliação projetada nessa expectativa, devido a comparação com seus pares, e até mesmo pela comparação dos pares com ele.

O aluno pode fazer uma projeção de valores que para ele deve ser alcançado na escola, e se não ocorrer, a frustração pode levá-lo a um processo desmotivacional. Reações emocionais

podem contribuir, dessa forma, para o distanciamento dele, devido a esses valores firmados se não alcançados. Para Boruchovich; Bzuneck (2000) no contexto de desinteresse e da situação de fracasso escolar, as causas podem ser essa combinação de fatores, que são resultados de um sistema de interações multideterminadas, que ocorre dentro da escola e da própria classe. Pode ser processos comparativos, estigmas criados pelo professor entre outros fatores.

A falta de interesse pela escola, pelos saberes escolares, pode ser indicadora que esse aluno não se mobilizou para agir, e para atuar no mundo dos saberes escolares. A inexistência dessa mola que o coloque em movimento, o remete a se distanciar da sala de aula, da educação formal, e não ter perspectiva no ensino superior. Percebe-se que diante desse contexto, o processo motivacional também não ocorreu, projetando esse aluno a ser mais um número dos que fracassam na escola.

Para Boruchovich; Bzuneck (2000) a motivação do aluno está diretamente relacionada com o trabalho mental que desenvolve em sala de aula, na medida em que os saberes escolares são incompreendidos pelo aluno, ele desistiu por não conseguir realizar as atividades, sentindo-se incapaz, e inicia um processo de adjetivar professores, disciplinas e escolas. Esses alunos desmotivados estudam pouco ou nada, e a consequência disso é que esses saberes escolares não são aprendidos.

A aprendizagem é relevante na construção do ser pensante. Para Vigotski (2008) o aprendizado direciona o desenvolvimento da criança, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. Não aprender os saberes escolares que são ensinados pode, de acordo com o autor, prejudicar o aluno, e impossibilitar que consiga ascender na vida escolar, e contribuir para que o sentido da escola seja questionado pelo aluno.

Nesse sentido, com a mobilização, o aluno vai investir numa atividade quando se coloca em movimento devido a móbeis que o remete a um desejo, um sentido, e um valor. Essa atividade possui uma atividade interna, onde o aluno encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. A atividade possui uma dinâmica interna através da troca com o mundo, onde a o aluno vai encontrar metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000).

Charlot (2000) coloca o desejo como “mola da mobilização” ele proporciona engajamento para que o sujeito possa encontrar boas razões para fazer algo. O autor também conceitua mobilizar como “por em movimento”. O aluno só se colocará em movimento para a ação de algo, no momento que tiver o desejo, ou sentido para que se mova.

Esse movimento dinâmico o projeta a realizar algo, que inicia com o desejo e depois com o prazer dessa realização. É nesse prazer pela concretude do desejo que o aluno se mobiliza realizando algo, se apropriando de um saber que desejou, que concentrou esforços para essa realização.

Para Hannoun (1998) móveis constituem conjunto dos fatores bioafetivos conscientes e ou/inconscientes inseparáveis para a busca do prazer de origem não-reflexiva da decisão e do ato, e em estreita ligação com esta, todas as pulsões (mente e corpo ligado) de origem consciente.

Essa busca pelo prazer é que move o aluno a canalizar esforços na mobilização para satisfazer o desejo. O remete a ação de forma consciente ou não, devido aos valores que são constituídos durante seu desenvolvimento. A mente e o corpo estão em sintonia na atividade desencadeada para alcançar o gozo esperado.

Existe uma diferenciação entre móveis e motivo. Para Hannoun (1998) os móveis só se efetivam no momento dinâmico da sua completude, e esta inicia das experiências cotidianas do aluno, através da ligação existente entre corpo e mente. Diferentemente, os motivos que leva alguém a realizar algo, está possivelmente em adesão com valores morais, introduzindo ao mundo da razão que permite a distância com a continuidade por meio da reflexão pessoal.

Para Charlot (2005, p. 76) apenas o aluno pode encontrar o sentido para realizar alguma atividade. A partir dele é que todo o processo de aprendizagem pode ocorrer com êxito:

Ninguém pode aprender uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente.

O docente pode se munir de uma pedagogia diferenciada, de metodologias e didáticas inovadoras, mas se o aluno, maior interessado nesse processo, estiver a quem, nenhum conhecimento será produzido pelo aluno, pois não se mobilizou para que as informações que foram acessadas tivessem uma carga de sentido pelo prazer a ela conferida.

O professor, no entanto, pode reagir as condutas de indisciplina, de desinteresse dos alunos, em uma outra perspectiva, sem focar em uma estrutura social negativada pela situação de pobreza, criada, que estigmatiza alunos que não conseguem aprender e tem comportamentos violentos na escola, e por imagens criadas, moldadas pela sociedade do aluno.

A escola, não só na representatividade do professor, mas em conjunto com ele, deve conhecer os alunos que a frequenta. Alunos que estão construindo suas identidades, suas autonomias, suas alteridades, em fase de desenvolvimento, de descobertas e aprendizagens. Bombardeados de informações, através de redes sociais, dos lugares nas tribos que ocupa, e do movimento dinâmico da sociedade capitalista.

Como atores sociais e políticos os alunos estão em uma fase da vida que deve ser vivida em sua plenitude. Mas que necessitam de mediação e intervenção nos processos de aprendizagem para que possam ser protagonistas no processo educacional. E que essa mediação não esteja imbuída de estereótipos ou estigmas sociais;

De acordo com Arroyo (2019) só entenderemos as experiências escolares dos alunos se entendermos seus contextos concretos de vida, fora da escola, que se misturam e são vivenciadas em conjunto nas salas de aulas. Esse pode ser o caminho que os docentes podem trilhar para compreender o desinteresse dos alunos pela escola, e o sentido que ele a atribui, e alargar o olhar docente além da estreiteza de cada disciplina e área.

A mobilização para o desejo de aprender, parte do aluno. O gozo, o prazer pela atividade, pelo conhecimento é algo vivenciado de forma individual. Cabendo ao docente, a escola ter um olhar diferenciado para as especificidades dos seus alunos, para suas trajetórias de vida, e proporcionar ao aluno meios que eles possam se engajar nas atividades pelo prazer desejado.

O êxito do ensino está atrelado no desejo do aluno aprender. O docente pode se esmerar em suas aulas, com uma didática diferenciada, mas é o aluno o protagonista desse processo. Parte do seu envolvimento com os saberes, da sua participação ativa, desejante, que a aprendizagem ocorrerá. Haverá um investimento intelectual por parte do aluno nessa apropriação dos conteúdos escolares.

O sentido da escola para os alunos residentes em Acolhimento Institucional, quando verbalizadas pelos sujeitos, as suas experiências nesse espaço, podem permitir que a escola e a própria instituição de acolhida possa criar estratégias para desconstruírem a imagem negativada da escola para esses alunos, e iniciar um trabalho de mudanças de paradigmas educacionais, das didáticas, métodos, e até mesmo, das relações que são construídas na escola, tanto desses alunos com seus pares, quanto com a escola, professores e funcionários.

Portanto, a representação da escola para o aluno, através do sentido que ele atribui a escola, possibilita conhecer os processos que provocam seu desinteresse, sua desmotivação, ou até mesmo, o seu repúdio a escola. Sendo necessário conhecer as Instituições Educacionais: a Casa de Acolhimento e a Escola, para que se possa ter uma visão macro sobre o lugar que

estamos falando, e a forma como esses espaços lidam com as especificidades desses adolescentes.



### 3. INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

No primeiro momento deve-se refletir sobre o conceito de educação para compreender como se dá esse processo no desenvolvimento do ser humano, e de que educação se está falando. E também, de que forma ocorre o processo de aprendizagem do indivíduo seja no espaço escolar ou não-escolar.

Para Gonsalves (2009) etimologicamente, o sentido que se atribui a palavra educação tem duas origens: educare tem o sentido de alimentar, produzir e/ou criar, ou seja, oferece alguma coisa que o outro não possui. Educere, no entanto, é um ato individual que tem o sentido de levar para fora. Explicito pelo autor como a iluminação das potencialidades latentes que o indivíduo já traz em si. Para Brandão (2007, p. 11) a educação é:

Uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam, e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. [...] a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

A educação é uma construção social se dá em vários espaços, e não se tem apenas uma educação, mais inúmeras educações. Inicialmente, a criança ao nascer está envolta em um processo educativo de interação com o meio através do contato direto com os pais, na aprendizagem da linguagem e outros processos educacionais. Eles são entre muitos casos, os primeiros educadores desse espaço não-escolar e também escolar. Em seguida, com outros espaços ocupados pelos pais em sociedade, e depois iniciam uma educação sistematizada, que traz informações para que as crianças possam transformá-las em conhecimento, a escola.

No momento, em que os pais estão impossibilitados de cuidar e educar dos filhos, devido a situação de vulnerabilidade social, o Estado assume essa reponsabilidade, e em muitos casos retira o poder familiar dos pais e encaminha-os para as Casas de Acolhimento, que tem a responsabilidade diante da Lei de cuidar e zelar pelo bem-estar do acolhido. Ofertando uma educação, que possa possibilitar o acolhido se desenvolver como ser integral.

Esses adolescentes em situação de acolhimento institucional, são historicamente, sujeitos que tem em suas vidas, várias histórias que o constituem: histórias de rupturas, histórias de negação, histórias escolares de fracasso, histórias de conflitos identitários, de exclusões. Ser protagonista dessas histórias, escrevê-las de forma ascendente para a autonomia deles, e

encontrarem o sentido da escola, sendo capazes de contrariar todas as estatísticas na ascensão da escolarização, são desafios impostos pela própria situação do acolhido.

Para compreender de que educações estamos falando, e o papel de cada uma na educação dos adolescentes em situação de acolhimento institucional, apresentaremos duas instituições que eles transitam: as Casas de Acolhimento e a Escola, com suas impressões, suas características próprias, e como contribuem para a educação dos acolhidos. Nesse percurso conhecer as trajetórias humanas e escolares que se imbricam, e formam uma simbiose indissociável.

### 3.1 CASAS DE ACOLHIMENTO

A modalidade de atendimento a bebês que eram abandonadas pelos pais eram as Rodas de Expostos<sup>2</sup>. Esse sistema surgiu na Europa católica, em países como a França e Portugal, e atendeu milhares de crianças abandonadas. No Brasil veio surgir no período colonial devido a iniciativa da Santa Casa de Misericórdia e somente na República foi extinta (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Até o final da década de 1980 crianças e adolescentes foram internadas em instituições chamadas de “internatos de menores ” ou “orfanatos”, elas funcionavam no modelo dos asilos, e muitas crianças que eram recebidas nessas instituições viviam em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades de criá-las, e iam buscar apoio do Estado, e quando isso acontecia seus filhos eram enviados para as instituições como se fossem órfãos ou abandonados. Essa internação desde 1900 aparece na literatura jurídica como “ último recurso” a ser adotado (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Com a aprovação do Estatuto da criança e do adolescente (ECA) esta prática foi coibida e os orfanatos caíram em desuso; porém, a cultura resiste em ser alterada. O Estado assume a responsabilidade do cuidar das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e a nomenclatura dessa instituição para a ser denominada como “Casas de Acolhimento”.

---

<sup>2</sup> A roda dos expostos sempre esteve ligada às instituições caridosas (abadias, mosteiros e irmandades beneficentes). Nela eram deixadas crianças cujos pais por alguma razão não as podiam criar. Formada por uma caixa dupla de formato cilíndrico, a roda foi adaptada no muro das instituições caridosas. Com a janela aberta para o lado externo, um espaço dentro da caixa recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros, desaparecendo assim a criança aos olhos externos; dentro da edificação a criança era recolhida, cuidada e criada até se fazer independente. (Disponível em <https://www.santacasasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>)

No momento em que a família perde o poder familiar, o Estado tem a tutela dessas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e os encaminha para as Casas de Acolhimento. Esse local deverá ser provisório, e será o que eles terão de mais próximo da representação familiar. De acordo com as Orientações Técnicas de Acolhimento para Crianças e adolescentes (2009, p. 63) Conceituam as Casas de Acolhimento como um:

Serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, <sup>3</sup>Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta.

O documento de Orientações Técnicas de Acolhimento para Crianças e adolescente (2009) explicita, que essa instituição de acolhida provisória deve: ter aspecto semelhante ao de uma residência, oferecer um ambiente acolhedor e condições para o atendimento com padrões de dignidade. Essas são algumas características necessárias para essas instituições.

Na Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, no artigo 1º, inciso III que aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, as Casas de Acolhimento, é referenciada como um serviço de proteção especial de Alta Complexidade<sup>4</sup>, que devem oferecer segurança, condições de dignidade, condições favoráveis ao processo de desenvolvimento peculiar da criança e do adolescente, entre outros fatores que preservem a integridade física, psíquica e emocional.

Os adolescentes em situação de Acolhimento Institucional, ou em Casas de Acolhimentos são sujeitos que tiveram seus direitos indivisíveis violados, que foram retirados do convívio familiar devido a situações de: maus tratos, violência física, abandono, tráfico,

---

<sup>3</sup> ECA Art. 101. [...] a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:[...] VII - acolhimento institucional.

<sup>4</sup> Serviço organizado em diferentes modalidades de equipamentos, conforme o público, e destinam-se a famílias e/ou indivíduos afastados temporariamente do núcleo familiar e/ou comunitários de origem. A organização do serviço deve garantir atendimento em pequenos grupos, favorecer o convívio familiar e comunitário, bem como privacidade, respeito aos costumes, às tradições e à diversidade de: ciclos de vida, arranjos familiares, raça/ etnia, religião, gênero e orientação sexual. Deve ainda ser ofertado em unidade inserida na comunidade com características residenciais, oferecendo condições de habitabilidade, higiene, salubridade, segurança, acessibilidade e privacidade. Os Serviços de Acolhimento devem ainda, garantir o acesso dos moradores a todos os serviços essenciais no território, como educação, saúde, trabalho, habitação, dentre outros, e em comum com os demais cidadãos. Disponível em: <http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/mds-para-voce/carta-de-servicos/gestor/assistencia-social/alta-complexidade-2>

miséria, etc., em situação de vulnerabilidade social, enviados para as instituições de acolhimento, e o Estado passa a ter a tutela sobre eles.

A situação de vulnerabilidade social do acolhido é advinda de um país economicamente desigual, que impõe riscos as pessoas que vivem na pobreza, e na extrema pobreza, de viver em sociedade com dignidade e exercer seus direitos inatos e constitucionais. As leis que garantem direitos a todas as pessoas, independentemente da cor, etnia, religião, crenças e valores existem, no entanto, não são efetivadas.

De acordo com com Prati, Couto e Koller (2009, p. 404) a vulnerabilidade social pode ser expressa da seguinte forma:

A vulnerabilidade social pode ser expressa no adoecimento de um ou vários membros, em situações recorrentes de uso de drogas, violência doméstica e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo. Vulnerabilidade social é uma denominação utilizada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvem ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas. Tais riscos estão, em geral, associados a eventos de vida negativos, que potencializam e predis põem a resultados e processos disfuncionais de ordem física, social e/ou emocional.

A categoria exposta pelas autoras “Vulnerabilidade Social” expõe uma realidade social e econômica que prejudica o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade. Nesse contexto de adoecimento, pelas faltas, pela violência física, psicológica, e pelas rupturas que acontecem durante o desenvolvimento dos sujeitos, expostos a essa situação, são formadas as histórias humanas e as histórias escolares desses sujeitos.

Os adolescentes participantes dessa realidade têm seu desenvolvimento, como ser biopsicossocial e espiritual afetados. Os comportamentos agressivos, o isolamento, as dificuldades de aprendizagem, a não aceitação de normas, e as recusas são todas ações do ser humano em desenvolvimento, com uma carga emocional que em sua maioria, está desestruturada e desorganizada.

Para Monteiro (2011, p. 34) “a vulnerabilidade social se constitui como construção social, enquanto produto das transformações societárias, assumindo diferentes formas de acordo com os condicionamentos históricos”. Ou seja, a autora pontua que essa situação é reflexo das desigualdades que ocorreram na sociedade durante o percurso da história, e foi se firmando em uma construção que delineava as características de sujeitos excluídos pelas condições imposta por uma sociedade desigual.

Essa vulnerabilidade social não é uma situação escolhida, ela é posta historicamente, devido a construção da sociedade capitalista que beneficia a poucos. Os excluídos, que vivem à margem da situação de vulnerabilidade social vivem em uma sociedade excludente, que os marginaliza. Uma exclusão social e econômica que negam o direito de todo ser humano a uma vida digna.

A vulnerabilidade é um indicador dessa exclusão social. E vários alunos adentram a escola advindos dessa situação, e muitas vezes são marginalizados pelas suas especificidades. Essa situação, pode prejudicar o desempenho do aluno em suas atividades escolares, e em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Costa e Pop (2017) afirmam que através de pesquisas comprovadas, o cuidado institucional é prejudicial a crianças e adolescentes, pois, se esses sujeitos crescem em instituições de acolhidas, as consequências serão psicológicas, emocionais e físicas, além de incluir: transtorno de apego, atrasos cognitivos e no desenvolvimento, e uma falta de habilidade social e de competência para a vida, além de desvantagens para a vida adulta.

As instituições de acolhimento têm a responsabilidade de viabilizar um ambiente que promova o desenvolvimento salutar do acolhido, em conformidade com o qual é preconizado nas leis. Tanto assegurar e efetivar esses direitos a crianças e adolescentes constitui um crescimento nas estruturas políticas e sociais do Brasil, quanto abrir diálogos com a escola para que esse aluno tem seus direitos exercidos, sem estereótipos ou estigmas.

A inexistência de um pedagogo (a) na instituição, de educadores qualificados ou mesmo capacitados para atuarem na educação desses sujeitos, é uma realidade presente e que em nada contribui para o desenvolvimento salutar dos adolescentes em situação de acolhimento institucional para o processo da aprendizagem escolar.

A educação que os pais passam para seus filhos estão imbuídos de valores, de crenças que ensinam solidificando uma estrutura de saberes com todo um conhecimento que se firma através da oralidade, da aproximação de laços afetivos parental. E são a base na qual os filhos chegam a escola, saberes aprendidos dentro de relações que inicia ao nascer. No entanto, para adolescentes em situação de acolhimento institucional a inexistência dessa educação é um fator agravante, pois, esta lacuna se perpetua nos outros espaços que ele passa a ocupar.

O suporte que os pais dão aos filhos mediante as dificuldades nas atividades escolares, os adolescentes em situação de acolhimento institucional não têm, seja pelo desligamento da família, ou mesmo pela incapacidade dos pais em supri-las. Quem deve substituir a família na função de ensinar as atividades escolares, são os educadores? Definir de quem seja essa

responsabilidade com a educação dos acolhidos é uma tarefa difícil, mas cabe referenciar essa relevância para que esses papéis na educação dos acolhidos sejam definidos.

Esses adolescentes devido a situação de vulnerabilidade podem não aceitar a educação que o abrigo deseja impor, sendo compreensível que diante tantas violências sofridas, o enfrentamento seja uma arma para que chame a atenção sobre si. Como educar, e contornar situações de enfrentamento dos adolescentes? Como ensinar valores como: respeito, igualdade, direitos, deveres, diante de pessoas que tiveram seus direitos negados? Uma educação necessária, relevante para o desenvolvimento deles.

Deve existir aproximação entre Casa de Acolhimento e Escola. Essas duas instituições devem dialogar para auxiliar o adolescente, sem punir, na compreensão dos fatores que desencadeia comportamentos indisciplinados, violentos, cheios de significados, mas que silenciado pelas vozes dos adolescentes em não encontrar nelas motivos que os levem a falar sobre suas ações e reações.

Portanto, nesse contexto de vulnerabilidade social, a educação na Casa de Acolhimento substitui a dos pais, e tem a responsabilidade de ofertá-la de modo que viabilize ao adolescente, a conscientização de valores, direitos e deveres, que promova nesse ser humano a capacidade de refletir sobre sua ação no mundo, e da necessidade de compartilhar com o outro no processo de ensino e aprendizagem para a vida. Que tanto ele aprende quanto ensina.

### 3.2 ESCOLA PÚBLICA

A situação de vulnerabilidade social é uma construção social, e deve ser entendida pelos autores sociais da escola, para que auxilie o aluno a desenvolver suas habilidades e competências, sem proporcionar-lhes entraves na trajetória escolar, e produzir nele aversão a ela. O sentido, que ele atribui a todas as coisas, está na forma como é experienciado. O conjunto de palavras, que movimentam a estrutura unívoca do ser humano, lhe causa a percepção de algo que para ele seja benéfico ou maléfico.

Adolescentes advindos de Acolhimento Institucional fazem parte do quantitativo de alunos das escolas, e ela deve conhecer quem é esse aluno, suas especificidades. Pois, os alunos, de modo geral, passam boa parte da sua vida desenvolvendo relações, aprendizagens, se constituindo parte de outras histórias, e cada uma será relevante na construção da sua identidade, nesse espaço educativo.

Antes da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a lei que protegia as crianças e os adolescentes, era o Código de Menores. Essa lei tinha legitimidade para as pessoas menores de dezoito anos, e visava a questão da “situação irregular<sup>5</sup>” dos que viviam em vulnerabilidade social. Não havia uma separação da identidade daqueles que vivam em abrigos, e os que estavam em medida socioeducativa.

Na contemporaneidade, ainda persiste os estereótipos associativos dos adolescentes de abrigo, com os adolescentes infratores. Uma construção que após décadas continuam a promover segregação desses sujeitos socialmente. A falta de informação da escola, professores e da sociedade sobre o acolhimento institucional e desses sujeitos, provoca uma ruptura de relações que são maléficas para o desenvolvimento salutar dos adolescentes.

Na escola, alguns tem comportamentos violentos, ou mesmo se isolam de seus pares, não conseguem aprender no mesmo ritmo dos demais, ou simplesmente não aprendem. Eles são estereotipados por residirem em Acolhimento institucional, e classificados segundo o modelo criado pela escola do “bom aluno”, na qual o adolescente acolhido, dificilmente se enquadra.

Conforme Costa e Pop (2017) a parte cognitiva dos adolescentes em situação de acolhimento institucional é afetada, e consequentemente todo o processo de aprendizagem. Encontrar a chave que os remeta o sentido para a escola é responsabilidade de todos os atores sociais. Suas potencialidades, habilidades e competências podem e devem ser desenvolvidas, mas é necessário a mediação do outro nesse processo.

Essas exposições das autoras trazem evidência, que o aluno nessa situação de Acolhimento Institucional terá o processo de aprendizagem comprometida, e esse fator deve ser levado em conta para que se possa pedagogicamente buscar instrumentalização necessária para mediar o processo de ensino e aprendizagem. A escola deve encontrar metodologias didático-pedagógicas que possam incluir esse aluno nas atividades com seus pares, sem que se sinta incapaz, por não conseguir acompanhá-los ou mesmo não consiga aprender.

No momento, que se chama a atenção para os alunos advindos dessa realidade, é para possibilitar outros olhares da sociedade e principalmente da escola para que não ocorra uma inclusão excludente. Para que, esses alunos possam ter direito a uma educação que se percebam protagonistas da aprendizagem, tanto pela mediação do professor que aposta no aluno, que

---

<sup>5</sup> Menor em situação irregular é aquele que se encontrava abandonado materialmente, vítima de maus-tratos, em perigo moral, desassistido juridicamente, com desvio de conduta ou o autor da infração pena. Disponível em <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/eca-estatuto-da-crianca-e-adolescente/>.

busca alternativas para que a aprendizagem ocorra, quanto da escola que deve possibilitar um espaço que não reforce a segregação educacional.

Para Brandão (2007, p. 71) a educação em um sentido mais amplo “é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais”. Ela está em todos os ambientes que o ser humano ocupa, se desenvolvendo a partir das informações que vêm através das crenças, dos valores que seus familiares e a própria escola ensina com suas ideologias, o próprio meio onde está inserido.

A educação, de acordo com Freire (2016, p. 41) “deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da Educação”. Atentar para esse fato, que o autor aborda é relevante, pois, ao se restringir o aluno, o impede de expressar a sua identidade, através dos pensares e saberes que o constitui. Perde-se essa oportunidade colocada pelo autor, de se compreender os alunos nos processos de aprendizagens.

As escolas devem ser um lugar que propicie encontros de sujeitos que busquem no diálogo, reflexões para que se potencialize esse espaço como democrático e forme pessoas que desejem a transformação social. A educação escolar, não irá resolver os problemas do país referente a desigualdade social, mas pode corroborar para a conscientização, que leva a ação dos alunos a refletir por si, sem está preso a ideologias dominantes.

Para Dubet (2003, p. 43) A escola “é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar”. Tratar as diferenças excluindo-as por não ter uma proposta pedagógica que viabilize uma educação inclusiva, contribui para que as experiências escolares desses alunos estejam imbuídas de negatividade frente a cultura da própria escola.

Dubet (2003) ainda afirma que a escola integra mais e exclui mais, ela funciona com a lógica do mercado no princípio básico da inclusão e da exclusão. E essa exclusão para o autor se dá pela extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos seus indivíduos e desigualdade de seus desempenhos.

Essa exclusão objetiva, pode ser vivida subjetivamente pelos alunos, e podem sentir-se segregados da inteligência que suponha que seus pares diferentemente tenham deles, sentindo-se inferiores, ou mesmo ameaçados de não pertencerem aquele espaço devido a essa exclusão explicita, afirmando a nulidade da capacidade do ser humano na aprendizagem.

Os alunos advindos de Acolhimento Institucional têm toda uma problemática, eles estão sem a base que estrutura o ser humano, a família, e em constantes conflitos. Seja pelas perdas,



ou mesmo pelas rupturas, pelo desconhecimento da sua própria identidade, sem pertencimento a lugar nenhum. Então, qual sentido terá para esses adolescentes, os outros espaços que eles ocupam diante da realidade, de todo um contexto de vulnerabilidade social?

A escola deve contribuir para que nesse espaço, se crie uma cultura diferenciada da exclusão existente, na qual os alunos são medidos por avaliações que definem no rendimento escolar, sua capacidade cognitiva de aprendizagem. Mas, conhecer as experiências desses alunos para compreender vários processos que impossibilitam de encontrarem sentido em estar nesse espaço, ou mesmo despendem esforço para a aprendizagem.

A escola deve ter sentido positivo para o aluno, para que ele possa ter o desejo de permanecer nela, mas isso é uma construção processual e que deve ser dialogada entre os atores sociais responsáveis por essa educação. Os docentes devem entender as trajetórias e experiências reais, ambíguas e contraditórias na vida dos seus alunos, para que possam intervir pedagogicamente na situação de vulnerabilidade, com a participação de toda a escola (ARROYO 2009).

De acordo com Pourtois; Desmet (1999, p. 208) “ A escola é amplamente vista pelos que a frequentam como triste, entediante, negativa, sancionante, impositiva”. Ou seja, uma leitura que configura a escola como um lugar que não é prazeroso de estar, ou mesmo permanecer. Subtende-se que a continuidade nesse espaço pode se dá pela imposição dos pais, que esperam os filhos concluírem o ensino médio para que possam conseguir entrar no mercado de trabalho, ou até mesmo por fazer parte de uma construção social, de ocupar um espaço na escola.

Freire (2017) coloca a escola como lugar de humanização, na qual o professor em seu papel de mediador, deve utilizar dos seus saberes para, intencionalmente, possibilitar a humanização aos seus alunos, por meio do conhecimento. Uma educação não alienante, que por se tratar de um ser inacabado e está em constante evolução, devido a dialógicidade dos atores que pertencem a esse espaço educacional, se ativos no processo, o professor possa conduzi-los ao protagonismo educacional.

Essa humanização está relacionada com a aprendizagem, pois, para se ter o conhecimento pressupõe-se que houve aprendizagem sobre algo, e a escola ela está incumbida desse papel de mediadora dos saberes escolares. Possibilitando ao aluno a apropriação do saber científico desde do início da vida escolar, até sua ascensão no ensino superior.

Concomitantemente utilizar a práxis pedagógica para conhecer, quem é o aprendente em sala de aula, e dessa forma poder auxiliá-lo na questão da situação de fracasso escolar dos

adolescentes em vulnerabilidade social, que se encontram em distorção idade-ano, em situação de fracasso escolar, ou com rendimento abaixo da média.

Devemos atentar também para o que Furtado (2015, p. 117) nos alerta, que “ [...] as normas disciplinares e as condutas continuam a promover processos de exclusão, resultando em uma escola produtora de alunos fracassados e reincidentes”. Os alunos não devem ser colocados numa fôrma, moldados para atender as exigências de uma instituição, que descreve o perfil de aluno que ela deseja que ele seja, caso não ocorra, ela o exclui e ele é culpabilizado pela situação de fracasso.

Essas vozes silenciadas podem clarear questionamentos da escola sobre seus alunos, que por muitas vezes devido aos olhares preconceituosos e estereotipados não permite que os docentes e a escola possam enxergá-los além do “mal comportamento” que o aluno expressa. Arroyo (2019) explicita essa urgência em se conhecer o aluno, além de registros escolares, de notas, aprovação ou reprovação, para que as respostas possam ser encontradas.

A afirmativa de Arroyo (2019) de “entendê-los para ajudá-los a entender-se”, põe em contrapartida questões relevantes abordadas pelo autor como: basta ao docente apenas saber os saberes curriculares, mas ser ignorantes dos significados sociais, e humanos da vida do aluno? Se o docente apenas se ater nos conteúdos que serão ministrados, ignorando que o aluno tem em si representações sociais que o constitui, suas aulas serão um monólogo sem atingir os objetivos da docência, o do ensino e a da aprendizagem.

Para entender o aluno, o docente tem que mudar sua forma de enxergá-lo. Se o aluno, for estereotipado como um problema, com preconceito, marcado como aquele que não tem interesse em aprender, e o docente não intervir para positivar ações que contribuam para que o aluno saia desse lugar que o colocaram, essas concepções continuaram enraizadas e o aluno não encontrará sentido na escola, para aprender.

Os alunos advindos de situação de vulnerabilidade social<sup>6</sup>, em muitos casos, escondem suas identidades dos seus pares e professores, para que não sejam identificados pelas suas trajetórias humanas, que os tornam diferentes de seus pares. Vivem em anonimato para que possam participar de outros espaços na escola sem serem estigmatizados.

---

<sup>6</sup> A vulnerabilidade social pode ser expressa no adoecimento de um ou vários membros, em situações recorrentes de uso de drogas, violência doméstica e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo. Vulnerabilidade social é uma denominação utilizada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas. Tais riscos estão, em geral, associados a eventos de vida negativos, que potencializam e predispõem a resultados e processos disfuncionais de ordem física, social e/ou emocional (Parati; Couto Koller, 2009, p. 404).

Arroyo (2019) usar um termo para explicitar o agir docente pautado nessa visão diferenciada do educador, “humana docência”, ou seja, o professor tem a sensibilidade de perceber que as trajetórias escolares de seus alunos estão imbuídas das trajetórias humanas, que elas não se desassociam e enviesam suas vidas, suas condutas refletindo na escola.

Nessa humana docência, importa ao docente que o aluno aprenda; importa a ele que a escola tenha sentido; importa a ele que esse aluno se perceba como sujeito de direito; com potencialidades, imersos numa subjetividade própria que si constrói com o outro e consigo mesmo, resignificando papéis e lugares sociais.

Essa humana docência potencializa a capacidade do aluno de superação, de ter a ciência que além da família, a escola pode ser aliada a ele na construção de projetos futuros, o arremessando a um protagonismo que o faça se perceber cidadão de direito. O docente, de posse dessa prática humanista, tem compreendido o ofício de ser professor, pois, na mediação com seu aluno, ele foi além, o percebeu na sua integralidade, e agiu, para que ele se conheça a si mesmo.

Percebe-se que a mediação tem um papel relevante na aprendizagem, no reconhecimento do sentido da escola para o aluno. Ela é o fio condutor que despertará no aluno a consciência de suas ações e comportamentos, que por vez pode impossibilitá-lo na realização de algo, em particular na aprendizagem. Para J. Bruner (1983) *apud* Pourtois e Desmet (1999, p. 110) o trabalho do mediador:

Consiste em permitir análise dos efeitos do ato sobre a intenção inicial e em facilitar suas condições de realização. Ajuda a criança a dar sentido à sua ação e cria laços com as habilidades anteriores. Permite a cultura de pertença. Reconhece e suscita o sentimento de competência propondo um desafio ao aluno, embora lhe manifestando confiança. Constitui também um recurso no acesso ao saber.

Os autores potencializam o papel do mediador frente ao processo de aprendizagem. Pois, essa provocação, cria estímulos para que o aluno possa canalizar esforços na apropriação do saber. Os estímulos desempenham um papel importante na aprendizagem. Mas é necessário que o docente compreenda seu aluno e os processos que ele está exposto e por muitas vezes explicitado de forma violenta pelo comportamento indisciplinar.

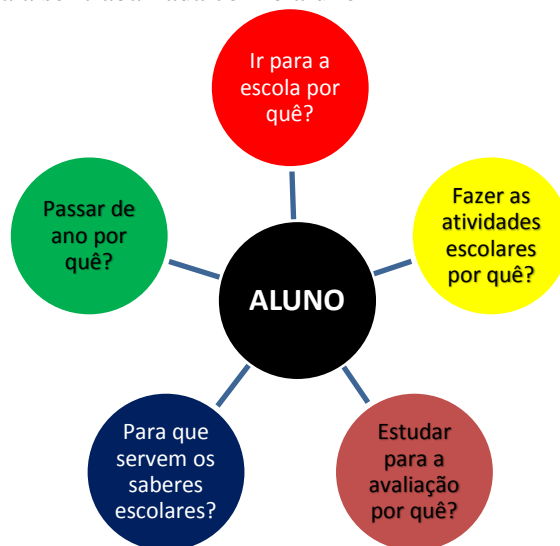
Tanto na perspectiva psicanalítica, na fisiologista, quanto de alguns estudiosos sobre os efeitos dos estímulos na aprendizagem, eles afirmam que, as ausências de estímulos podem provocar déficits afetivos, cognitivos e sociais. E que a criança só será estimulável se

estabeleceu algum laço afetivo suficiente, caso a criança inicialmente não foi estimulada ela terá poucas interações sociais (POURTOIS; DESMET,1999).

No momento que o docente inicia o processo de investigação para conhecer os fatores que conduzem seus alunos ao distanciamento do desejo de aprender, irá se defrontar com respostas que podem lhes auxiliar nessa interpretação. Apesar que elas só terão uma forma, quando ele ouvir suas vozes sobre suas trajetórias, e ao sair de cena a imagem estigmatizada, construída de forma negativa do aluno pela escola, e compreendido seus comportamentos como expressão do seu ser.

As trajetórias humanas e experiências escolares vão se cruzar, mas se verbalizadas pelo próprio aluno para a compreensão do sentido que ele atribui a escola, será um instrumento relevante para compreender o sentido que a escola representa. De acordo com o quadro abaixo, existe algumas questões que devem ser problematizadas, que deve ser trabalhada com o aluno, para que ele possa refletir sobre o sentido da escola:

**Quadro 01:** Problemática a ser trabalhada com o aluno



Fonte: Autoria própria

Problematizar esses questionamentos é relevante na construção do sentido da escola para os alunos. Eles devem ter estímulos para se expressarem, ou mesmo compreender a relevância de participarem de forma ativa da escola. E essas perguntas são norteadoras, para iniciar o processo de descoberta pelo aluno, dos motivos para a sua permanência e para o seu protagonismo escolar.

Segundo Arroyo (2009, p. 99) para os alunos encontrarem lembranças boas dos tempos de escola, “dependerá de que lhes sejam dadas condições de viver com dignidade suas trajetórias humanas. Dependerá também, e muito, de que a escola lhes propicie condições de viver com dignidade suas experiências escolares”.

Os atores dessa mediação, não se limita aos professores, mas a todos que participam das trajetórias humanas e escolares desses alunos. Na ausência dos pais, os educadores sociais assumem essa responsabilidade, além de todos os profissionais na Casa do Acolhimento.

Na escola, da gestão ao porteiro, e também pelos voluntários de projetos advindos das instituições de ensino superior, Ong's entre outros devem estar envolvidos em propiciar aos alunos uma educação dialógica que oportunize instrumentalização para que os adolescentes passem a enxergar a escola de forma diferenciada, com desejo de estar nela.

Para Freire (2016, p. 27) “Se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade”. O aluno só poderá alcançar o sentido de algo, se perceber essa realidade, para que possa modificá-la, se não houver essa percepção ela continuará inconscientemente inalcançável.

Existe um ritual que os alunos seguem todos os dias nas suas idas e vindas para a escola, que por eles não são percebidas e nem problematizadas. A inconsciência de estar no mundo, sem acessá-lo, fragmenta o significado da permanência nele, por sua vez a escola é representada apenas por um lugar de acesso obrigatório e que existe para se aprender a ler e escrever.

Mesmo nesse contexto existem lembranças boas e ruins da escola, vivências do cotidiano escolar que são bases de compreensão dessas experiências de sucesso ou de situação de fracasso escolar, percursos singulares e coletivos. Arroyo (2009, p.96) enfatiza que carecemos de uma “tradição de escuta dos educandos”. São eles os protagonistas da escola, são eles que dão vida a escola, é por causa deles que ela existe. A escuta possibilita o docente, toda uma compreensão de causas e consequências da totalidade do percurso dos educandos, seja nas trajetórias humanas ou na escolar. Essa escuta, porém, só será possível no momento que as condições de trabalho docente forem (re) pensado e exercidas na prática.

Arroyo (2009) explicita que é normal que interpretemos as indisciplinas dos alunos como ameaçadoras, mas que elas podem ser vistas como expressão do protagonismo desses alunos em nossa sociedade e não como depravação moral. A docência tem uma imagem utópica do aluno de um tempo passado, que se contrapõe a imagem do aluno que estão nas salas de aula do presente século.

O aluno que desafia, que grita, que não aceita normas, ou mesmo as contesta, e o que enfrenta, é posto em um lugar de exclusão educacional por não se enquadrar ao tipo de aluno que a escola espera que ele seja. Mas, ele “não é um receptor passivo de estímulo, mas, um organizador das informações que recebe. Assim, o sentido subjetivo atribuído aos *stimuli*, pela atividade cognitiva, determina a seleção sensorial, a representação, a motivação e, portanto, orienta a conduta” (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 164).

Essa conduta é resposta ativa da sua interação, dos sentidos que se revelam de forma exteriorizada nas simbologias das representações, de todas as formas que se materializam nesses comportamentos, com valores pelo aluno atribuídos, que na sua maioria não são iguais aos dos docentes. O aluno vivencia sentimentos, emoções que o move e o impulsiona a agir, seja afrontando o adulto, seja contestando, seja insubordinado as normas impostas e não aceita por ele.

Os alunos que são residentes em Acolhimento institucional têm suas histórias humanas recortadas por ausências e rupturas, e chegam a escola com toda uma carga emocional, devido as suas experiências familiares e/ou dos Acolhimento institucional. Em muitas vezes, com comportamentos indisciplinar ou recolhido ao silêncio. Mas, para que eles possam sair do estado inconsciente da alienação dos sentidos que não são sentidos por eles. É necessário que se descubram enquanto sujeito possuidores de um poder de transformação individual, e o docente tem o papel relevante para intervir através de uma mediação acolhedora.

O aluno deve estar na escola não de forma passiva, mas, ativa, participando, aprendendo, agregando conhecimentos as suas estruturas mentais, se apropriando de saberes. Isso deve ser regra para todos os alunos, independente da sua trajetória humana, de sua classe social, da tribo que pertença, dos seus valores, não exceção.

Para Furtado (2015, p. 163) os alunos gostam da escola, não a tem como inimiga. “A grande inimiga é a própria prática educativa, o programa de escolarização, que é visto como indiferente às suas realidades e necessidades, o que acentua a tensão entre o lugar próprio e o lugar praticado, o espaço”.

Diante da exposição de Furtado, percebe o estranhamento que ocorre na sala de aula, devido a uma prática educativa descontextualizada da realidade do aluno, e distante de suprir as necessidades educacionais que ele encontra e que se alarga com a indiferença dessa realidade. As dificuldades do aluno no processo de ensino e aprendizagem, não devem ser centralizadas nele, e o culpabilizado por não conseguir aprender.

Arroyo (2019) discorre que, se compreendermos que os alunos através dos comportamentos diferenciado dos demais, estão nos mostrando não apenas o sentido que as

experiências escolares têm para eles, mas também das suas trajetórias humanas, será essa compreensão que vai alargar os horizontes da nossa docência para além da compreensão de cada disciplina e de cada área.

O docente de acordo deve enxergar seus alunos para além da situação posta, mesmo que no desgaste diário pelas condições de trabalho ofertada na docência, inviabilize uma investigação mais minuciosa, mas é necessário que o docente frente ao aluno tido como “problemático” assuma uma nova postura, e canalize esforço em ações que possa viabilizar o diálogo e a aproximação com o aluno.

Portanto, é necessário que a escola se configure muito mais além de técnicas gerenciais, de uma cultura inclusiva excludente, e passe enxergar os alunos com suas dificuldades, com suas especificidades, com suas histórias de vidas, como um ser não apenas cognitivo, mas um ser humano encharcado de emoções. Que deixa registros, que precisa de ajuda, de múltiplos olhares da escola, não o excluindo, mas exercitando a escuta e construindo pontes para que ele seja capaz de perceber que as possam cruzá-las.

#### 4. TECENDO A REDE METODOLÓGICA DA PESQUISA

A construção do processo metodológico deste trabalho de conclusão de curso inicia a partir do projeto Pet/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas e do subprojeto LEHIA – Letramento e Escolarização a partir das Histórias Individuais para a Autonomia, que possibilitou leituras acerca de vulnerabilidade social, fracasso escolar, acolhimento institucional, Leis de proteção à criança e aos adolescentes, entre outras leituras relevantes para o conhecimento dos sujeitos da pesquisa, e do processo de ensino e aprendizagem. Além da contribuição dos seguintes teóricos: Charlot (2000, 2005), Arroyo (1991, 2017, 2019), Vygotsky (2008), Pourtois (1999), Freire (2017, 2016) entre outros autores que corroboraram para a compreensão de categorias abordadas nesse trabalho e de reflexões acerca de várias temáticas.

Para Minayo (1994, p. 16) a metodologia “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] na qual deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teórico para o desafio da prática”. Nesse percurso, o pesquisador se instrumentaliza se apropriando do rigor científico para descrever a realidade. O caminho utilizado para a construção desse trabalho, em relação a abordagem foi a qualitativa, pois, de acordo com Creswell (2007, p.186) essa pesquisa:

Ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes.

Esse contato que o autor enfatiza, do pesquisador, com a realidade oportuniza a obtenção de dados mais minuciosos, devido aos detalhes que podem ser observados em todo o contexto, tanto do espaço físico, quanto com o sujeito da pesquisa. Proporcionando que elementos sejam trazidos para a compreensão dos fatores desejados, e que, sem essa aproximação não seria possível.

A pesquisa com base em seus objetivos foi a descritiva. Pois, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 52):

Quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.



Nas pesquisas descritivas os fatos serão observados, registrados, analisados, classificados e interpretados. O pesquisador não interferirá sobre eles, não poderão ser manipulados pelo pesquisador. Ou seja, vai fornecer instrumentalização para que se possa compreender os dados coletados (PRODANOV E FREITAS, 2013).

Quanto aos procedimentos a pesquisa foi o estudo de campo. Nesse estudo, o trabalho do pesquisador é realizado com a sua presença, através da observação direta, das atividades do grupo estudado e dos questionários (GIL, 2002). O pesquisador, não se distancia do sujeito da pesquisa, mas, está em contato com o universo da pesquisa, e do sujeito, possibilitando um olhar mais abrangente pelo contato com a realidade da pesquisa. A pesquisa também foi bibliográfica, que de acordo com Gil (2008, p.50) ela é “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Em relação a coleta de dados, a pesquisa foi realizada através da observação direta intensiva de entrevistas semiestruturada, gravadas em áudio, com os adolescentes residentes em Acolhimento Institucional. O material utilizado neste trabalho foi a partir da investigação maior articulada pela pesquisa Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento: Análise da Escolarização de Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social, na qual já tinha estruturado um questionário com trinta e quatro (34) perguntas para serem aplicadas por meio de entrevistas, pelos mediadores do projeto.

Após a coleta dos dados, iniciou o processo de análise dos dados elencados nas entrevistas. De acordo com Gil (2008, p. 156) o objetivo da análise “é organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”. Primeiro, foram transcritas todas as entrevistas pela autora desse trabalho, e depois agrupadas em categorias. Após essa fase, iniciou o processo de análise de dados, em seguida os dados coletados foram interpretados.

#### 4.1 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA

Na cidade de João Pessoa/PB existe oito Casas de Acolhimento: Casa Lar Manaíra; Casa Feminina; Casa Masculina; Padre Pio; Casa de Acolhida Jesus de Nazaré; Casa de Acolhida Morada do Betinho; Casa Shaloon e a Casa Diagnóstica. O projeto Pet/ Conexões de Saberes atua na seguintes Casas: Casa Feminina; Casa Masculina; Casa de Acolhida Morada do Betinho e Casa Shalon. No entanto, o campo de pesquisa foi um recorte de apenas três casas: A Casa Feminina, a Shalon e a Morada do Betinho.

Os sujeitos da pesquisa foram os adolescentes residentes em Casas de Acolhimento. A amostra foi um quantitativo de oito adolescentes acolhidos de diferentes Casas de Acolhimento: dois entrevistados da Casa Shalon, três da Casa Feminina e Três da Morada do Betinho. Eles foram identificados como: Edna, Eliane, Taís, Elder, Daniel, João, Luís, Kássia, nomes fictícios para que se preserve suas identidades. Quatro do gênero masculino, e quatro do gênero feminino, com a faixa etária entre doze a dezoito anos, que se definem preta, parda e amarela, em diferentes Casas de Acolhimento. Para possibilitar que as informações colhidas possam ser analisadas através de sujeitos em ambientes heterogêneos.

#### 4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS

Todos os mediadores participantes da pesquisa maior realizaram as entrevistas com os adolescentes do acompanhamento personalizado. Do quantitativo de trinta e quatro (34) perguntas, foram selecionadas nove perguntas para serem utilizadas na pesquisa deste trabalho de conclusão de curso (nos apêndices), além dessas perguntas foram solicitados aos mediadores que aplicassem mais cinco perguntas, de autoria própria, totalizando um quantitativo de quatorze perguntas pertinentes para resolver a problemática e os objetivos elencados referente a este trabalho.

O questionário serve para orientar o pesquisador nas perguntas, para que não se perdesse o foco do objeto da pesquisa. Os tipos de questões elencadas para a entrevista foram tanto referentes a fatos (Sexo, idade, cor etc.) quanto perguntas referentes a razões conscientes de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos.

As perguntas que foram selecionadas para a pesquisa do Trabalho de Conclusão de curso foram apenas as que estavam no tópico “Escola Hoje”. No entanto não foram utilizadas todas, mas apenas as pertinentes para responder a problemática e objetivos do trabalho.

Esse tipo de entrevista se desenvolveu a partir de uma relação fixa de perguntas para todos os entrevistados. Para Gil (2008, p.109) a entrevista é uma das técnicas de coletas de dados mais utilizada nas ciências sociais, para o autor nessa coleta de dados:

Investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Esse diálogo apontado pelo autor possibilita amplitude na coleta, pois, mesmo com perguntas direcionadas a pesquisa, o entrevistado pode ampliar a resposta fornecendo elementos relevantes, que podem agregar mais informações sobre o objeto da pesquisa. Em uma interação social de aproximação, em ambos estarem inseridos em um mesmo contexto, e em contato.

Foram realizadas perguntas, em anexo nesse trabalho, que perpassavam tanto questões referente a representação da escola para o sujeito da pesquisa, quanto a sua representatividade subjetiva referente aos saberes escolares, e a todo o processo educativo escolar. E as cinco acrescentadas estão no apêndice.

Para que a pesquisa fosse possível, inicialmente foi dialogado com a Coordenação das Casas de Acolhimento, responsável legal pelos adolescentes acolhidos, sobre a pesquisa, respeitando os critérios que permeiam as relações humanas, informando que ela foi autorizada tanto pela Vara da Infância e Juventude (em anexo), quanto pelo Comitê de Ética da UFPB (em anexo).

Após todos os esclarecimentos junto a Coordenação da Casa de Acolhimento, foi comunicado aos adolescentes acolhidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo), sobre a sua participação não obrigatória a pesquisa. E que se ele, no decorrer da entrevista não desejasse mais participar, seria respeitado sua decisão. O Termo de Esclarecimento é composto de três vias, ficando uma com a Coordenação da Casa de Acolhimento, uma com o acolhido e outra com a pesquisadora.

Portanto, todo o percurso no tecer da rede metodológica da pesquisa para compreensão dos fenômenos, tanto possibilitou construir pontes de acesso a saberes científicos, que fundamentaram este trabalho, quanto para se ter uma visão macro sobre os sentidos que eles atribuíam a escola, e os sentimentos que causavam essas experiências.

#### 4.3 SENTIDO DA ESCOLA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo, foram analisadas as entrevistas com oito adolescentes em situação de acolhimento institucional, a partir dos seus relatos empíricos vivenciados na escola, sobre o sentido que a escola tem em suas vidas, e se esse sentido, lhes remetem a busca nessa relação com os saberes escolares, e até mesmo pelas relações que se constroem nesse espaço de formação educacional formal.

Alguns tópicos serão elencados nesse capítulo, para que se possa ter uma visão mais ampla das respostas das entrevistas, e fazer uma análise minuciosa entendendo as variáveis que se formam. Dessa forma, construímos subtítulos para fazer separação das perguntas para as análises dos dados da escola, das relações entre aluno e professor, dos alunos com seus pares, e sobre o processo de aprendizagem.

A escola sem seus protagonistas, os alunos, não existe. Os alunos são o motivo e causa da sua existência. Esse ambiente educacional formal acolhem as crianças. Desde a infância, até a idade adulta. E nela relações são estabelecidas, tanto entre os alunos e seus pares, quanto com aluno-professor e professor-aluno, e com todos os atores da escola. Além de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, a mediação do professor é relevante para que conduza os alunos ao saber sistematizado.

Luckesi (2011, p. 149) coloca educando e o educador como sujeitos da práxis pedagógica e enfatiza que “[...] o papel do educador está em criar condições para que o educando aprenda e se desenvolva, de forma ativa, inteligível e sistemática”. Essas condições criadas pelo professor vão possibilitar que a aprendizagem aconteça, e o aluno não se auto estigmatize, e se culpabilize por não aprender.

Portanto, a mediação do docente é relevante para que haja, no aluno, estímulos que o provoque a desejar ser aprendiz, para que ele encontre motivos, e estes sejam como uma mola propulsora o arremessando a uma aprendizagem significativa<sup>7</sup>, teoria de David Ausubel<sup>8</sup> (1918-2008), se apropriando do conhecimento. E a escola, por sua vez, deve se utilizar de ferramentas gerenciais e pessoais, para que produza um ambiente receptivo que oportunize o aluno de se perceber pertencente a ela, e desejante de aprender os saberes advindos da escolarização.

#### **4.3.1 Relações aluno-professor e alunos com seus pares**

Na escola a aproximação estabelecida entre os docentes e os alunos podem ser de experiências positivas e/ou negativas, pois no ambiente escolar encontra-se grande diversidade de gênero, raça, crenças e valores. A figura do professor e do aluno centraliza-se principalmente

---

<sup>7</sup> De acordo com Moreira (2012, p. 5) Aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, i.e., em conceitos, ideias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação.

<sup>8</sup>David Ausubel (1918-2008), graduou-se em Psicologia e Medicina, doutorou-se em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Columbia, onde foi professor no Teacher's College por muitos anos; dedicou sua vida acadêmica ao desenvolvimento de uma visão cognitiva à Psicologia Educacional.

nas questões referentes as relações que são estabelecidas entre eles, e que contribuem no processo de ensino e de aprendizagem.

Pourtois e Desmet (1999, p. 58) explicita que “existe uma relação dialética entre as características das interações com outrem. Portanto, é por meio das relações com o outro que a pessoa se constrói”. Para Woodward (2019) a identidade é relacional depende de outra para existir, é marcada pelas diferenças.

Nessas interações relacionais trazidas pelos autores, na qual a identidade vai se construindo pela presença do outro, em uma dialógicidade, necessita que esses vínculos constituídos no espaço escolar possam ser construídos de forma positiva para o aluno. Ele deve sentir-se pertencente aquele espaço, sem que ele lhe cause estranhamento, pelo não reconhecimento de si com seus pares e com os atores sociais, entre eles seus professores.

A primeira pergunta elencada foi referente ao perfil dos estudantes, sobre cor, idade e sexo. **Daniel** afirmou ser “negro”. **João** no momento que a mediadora fez a pergunta ele afirmou ser “branco” e depois “pardo”. **Elder** disse: “moreno” depois que o mediador informou que não tinha essa cor ele disse: “preto”. **Luís** afirmou ser “negro”. **Edna** respondeu “morena” **Taís** falou: “Amarela”. **Kássia** respondeu: “parda” e **Eliane** disse que era: Morena.

A pergunta seguinte foi: Fale sobre o seu relacionamento com os colegas e professores/as. Uma parte dos entrevistados falou que o relacionamento era “normal”, e os demais explicitaram da seguinte forma: **João** relatou que os amigos eram legais, mais não se pronunciou referente aos professores, **Luís** disse que, tanto com professores, quanto com alunos se dava bem. A adolescente **Eliane** falou que procura ter pouca intimidade, e explicitou esse motivo da seguinte forma:

Procuro ter pouca intimidade...pelo fato de pouco tempo....por não conhecer direito... e porque **eu não quero ter intimidade com essas pessoas por que eu sei que é passageiro**. Ai eu prefiro ficar mais na minha, chego, sento. Já com os professores eu me dou mais...com os professores me achego mais, até pra eles poder ter mais um certo olhar para a gente e passar mais alguma coisa assim que, ou senão, tipo, teve uma certa vez que uma professora que eu gosto muito de português, ai a outra. eu fui reprovada no provão, ai no outro dia eu fui fazer com outra professora ai eu tava precisando de um ponto que foi umas questões que eu não estava sabendo, ai essa professora não quis me dar esse ponto a mais, a outra professora ela pediu para mim rever os assuntos que errei para ver se eu poderia acertar, no mesmo dia, só que não poderia fazer aquilo, mas ela fez, porque ela viu que eu estava me esforçando e eu tinha uma afinidade mais com ela e ela me passou ai eu consegui tirar a nota boa para poder passar.(grifo da autora).

A adolescente diferencia o relacionamento entre alunos-professores e com seus pares. Com os colegas ela se distancia, e enfatiza que não se relaciona pela questão da transitoriedade do tempo de permanência em sua vida. A aproximação com os professores, em sua fala, se restringe as questões educacionais, e a “afinidade” em suas palavras podem ser classificadas pela percepção da professora pelo esforço da aluna.

Os demais entrevistados (as), verifica-se que o relacionamento normal exposto pela maioria dos alunos, é uma categoria que não clarifica o significado. Pois, de qual normalidade os adolescentes se referem? Que critérios foram utilizados por eles, para classificar como um “relacionamento normal”? Se tomarmos por base que essa normalidade está dentro do contexto das demais categorias, “legais” e “mim dou bem” pode-se afirmar que o relacionamento professor-aluno e aluno com seus pares não ocorre grandes conflitos.

Para **Taís** relacionamento normal é definido por ela da seguinte forma: “Normal, eu brinco, eu estudo, mas eu não entendo nada, não gosto muito dos professores, não queria estudar a tarde, mas sim pela manhã ou no tempo integral”.

O relacionamento normal para a adolescente se refere ao que deseja, a aprendizagem, a ação de estudar, mas em meio as palavras que se misturam, ela diz que não gosta muito dos professores. Mas se percebe em suas palavras que quer estar na escola, pois opta por estudar em tempo integral. No entanto, isso não significa que gosta por deseja aprender saberes escolares, ou se para estar com seus amigos.

A entrevistada **Edna**, explicitou que o relacionamento normal para ela era:

Normal, sei não, chego na escola falo com todo mundo, brigo com todo mundo bagunço, chamo palavrão. Tem algum professor que desce na garganta, e tem outro que não desce não, porque são chatos, idiotas, lesados, ridículos, tira ponto da pessoa.

Nesse sentido verifica-se que o “normal” exposta pela aluna, já difere do exposto pelos colegas. O relacionamento nesse sentido tem dois extremos: com alguns professores ela se aproxima, com outros, ela se distancia. Professor que “desce a garganta”, pode ser tido como aquele que não tira ponto, em oposição ao professor adjetivado pela aluna que tira ponto.

Para Campeiz (2017) o sentido se constrói a partir das relações, e formam uma tríade: contexto social, aspectos psíquicos e emocionais do sujeito e a experiência vivida. A partir dessa percepção, se percebe a relevância das relações em sala de aula entre professores e alunos, para o processo de aprendizagem.

Arroyo (2019) explicita que existe uma urgência em se conhecer o aluno, que vá além dos registros escolares, de notas, aprovação ou reprovação, ou até mesmo dos estereótipos criados. Ainda de acordo com Arroyo (2009, p.96), ele enfatiza que carecemos de uma “tradição de escuta dos educandos”. Escutar para compreender as ações dos estudantes possibilita compreender o sentido que ele atribui a todos os processos de formação, e de educação.

Nessa perspectiva de relações, que se estabelecem entre aluno e professor, uma outra questão foi abordada na entrevista: “Já houve alguma situação de desmotivação causada por algum professor? Caso sim, explique”. Sete entrevistados afirmaram que não, apenas um, o **João**, explicitou da seguinte forma: “ Já, ele gritou comigo. Porque eu não sabia que era para escrever no caderno, a tia gritou comigo”. Luckesi explicita que:

O educador, de modo algum pode obscurecer o fato que o educando é um sujeito ativo e que, para que aprenda, deverá criar oportunidades de aprendizagens ativas, de tal modo que o educando desenvolva suas capacidades cognitivas assim como suas convicções afetivas morais, sociais, política.

Silva, Fernandes e Sena (2019, p.104) explicitam que “ o vínculo de afetividade criado na mediação pedagógica favorece a aprendizagem, e colabora para que o adolescente encontre motivação para ter outro olhar para a escola”.

Nesse sentido o professor deve mediar uma educação, por vezes conflituosa, encontrando meios, estratégias, para canalizar toda a energia do aluno, em construções favoráveis para o seu desenvolvimento. Possibilitar a aprendizagem são ações que afirmam, na mediação, a práxis pedagógica do professor. Barbosa; Monteiro e Silva ( 2019, p.3) explicitam que o professor deve também ter a percepção que:

Cognição e emoção funcionam como uma simbiose se completam e necessitam uma da outra. Elas têm uma relação de dependência, são indissociáveis. A aprendizagem dos saberes escolares está relacionada, também, com as emoções do aluno, não apenas com a cognição, isto deve estar claro para os docentes. Mas, o que ocorre é a separação, pois, se perpetua esse mito que: o cognitivo é mais relevante do que o estado emocional do aluno. Nessa visão distorcida, se coloca em uma zona de esquecimento as emoções, acentuado mais o cognitivo na aprendizagem.

Nessa assertiva das autoras é imprescindível que o professor reconheça essa integralidade do aluno. Pois, poderá trabalhar o currículo voltado para que ele se desenvolva de forma que a aprendizagem aconteça. Apesar dos conflitos que podem surgir, devido a inúmeros

fatores, a mediação do professor pode contribuir para que o aluno encontre motivos que o leve a desejar participar, interagir e produzir conhecimento.

Nas pesquisas de Belsky (1984) *apud* Pourtois e Desmet (1999, p. 31) foi identificado que a “ [...] criança só é estimulável se estabeleceu um laço afetivo suficiente”. Os estímulos que o professor oferta para que o aluno se motive a ser desejante do aprender e a aprendizagem ocorra, está associado aos vínculos afetivos estabelecidos entre ele e o aluno. Se essa afetividade não for desenvolvida, o aluno poderá não ter estímulos, e conseqüentemente não contará com esse recurso para que se motive a ser desejante de aprender os saberes escolares.

Além da perspectiva afetiva, o trabalho do mediador, para Pourtois e Desmet (1999, p. 110), consiste em:

Permitir a análise dos efeitos do ato sobre a intenção inicial e em facilitar suas condições de realização, ajuda a criança a dar sentido à sua ação e cria laços com as habilidades anteriores. Permite a transmissão da cultura da pertença. Reconhece e suscita o sentimento de competência propondo um desafio ao aluno [...] constitui também um recurso no acesso ao saber.

Assim, se percebe o quanto pertinente é a mediação do professor frente o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno na escola. A práxis pedagógica do professor pode auxiliar o aluno a se desenvolver cognitivamente, devido aos vínculos afetivos criados e proporcionar que ele desenvolva as suas potencialidades pelas relações de confiança estabelecida. A positividade da mediação contribui para que o aluno encontre motivos que se permita continuar na escola em busca de conhecimento e ela tendo sentido para ele.

Luckesi (2011) explicita que a escola não deverá ser uma “clínica terapêutica”, pois, esse não é o objetivo principal da escola. No entanto, ela não pode descuidar dos aspectos afetivos do educando. Ele é um todo uno e indivisível. Os atores sociais da escola, e principalmente o professor deve ter a consciência sobre essa constituição do ser humano, para que possa mediar a aprendizagem. Conhecer os sujeitos que estão na sala de aula, as mensagens que enviam de múltiplas formas são elementos relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, diante da exposição dos teóricos sobre relevância de vínculos criados nas relações que se estabelecem na escola, aluno-professor e alunos com seus pares. A gestão escolar diante do conselho de classe, dos professores, e de todos os atores sociais da escola, devem criar ações e estratégias para que se alargue o conhecimento sobre essas relações e se apoderando dele utilizar para que os índices de desistência, fracasso, e evasão sejam



quantificados não de forma negativa, com números tão alto, mas que o negativo dos números, seja quantificado positivamente.

#### 4.3.2 Escola na ótica do aluno

As perguntas foram elencadas, com a intencionalidade de investigar os fenômenos para resolver a problemática e os objetivos do trabalho. A pergunta para alargar a compreensão sobre o sentido da escola, para o aluno foi: qual a importância da escola para você?

[...] normal por que a pessoa tem que ir. A escola representa matemática, ciências, história, geografia, religião.... Para aprender as tarefas para quando crescer ser alguém na vida (**EDNA**).

Para **Eliane** é muito importante, ela afirma:

Quando eu era mais nova, não, eu imaginava muito assim que os pais mandavam os filhos para a escola para se livrar dos filhos ai, e o pessoal falava muito nossa tem que estudar, tem que estudar, e eu não entendia aquilo porque não souberam me passar, e hoje eu vejo que se eu tivesse me esforçado lá atrás eu teria uma vida melhor.

**Taís** disse que: “nenhum, só para passar de ano, sei lá, não sei, pode até servir para a escola ter um foco, que é o que eu não tenho nesse momento”. **Elder** enfatiza que: “se querer ser alguém na vida...seguir meus sonhos...tem que estudar”. **Daniel** relatou, “para ter um futuro melhor, um emprego bom”. Para **João** “porque ensina”. **Luís** disse: “estudar e passar de ano”. E **Kelly** diz:

Aprender as coisas, a minha professora tia Flor ela é bem exigente mesmo, ela tipo se você não fizer a tarefa, esquecer o livro de matemática ela não deixa você juntar e deixa você sem recreio, se você faltou quer explicação porque você faltou.

De acordo com as respostas dos adolescentes, a relevância da escola está em proporcionar um futuro melhor. Eliane deixa explícito que se tivesse estudado teria uma vida melhor. Ela hoje com 18 anos, enxerga a escola como aliada para alcançar seus objetivos, seus sonhos. A cada dia se esmera em estudar para conseguir passar de ano e entrar no mercado de trabalho.

Kelly enxerga a atitude da professora como “bem exigente”, e a importância da escola é direcionada para a professora. Explicando o comportamento da docente frente a uma experiência da aluna. Luís interpreta essa importância, apenas para passar de ano. Todos percebem de uma forma ou de outra por motivos diversificados que a escola é importante para a vida deles.

A escola vai além dessa concepção de “ter um futuro melhor” trazido por alguns adolescentes, ou mesmo o de “passar de ano”. Esses discursos devem ser problematizados pelo professor. Charlot (2005) discorre sobre essa lógica do aluno, que estuda para passar de ano, diferentemente do professor que ensina para que o aluno aprenda. Corroborando nessa reflexão, Rego (1995, p. 72) afirma que o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento. Ou seja, o aluno deve ter a consciência que o que aprende serve de conhecimento para toda a vida, que vai além de um emprego. A escola é um local que vai proporcionar a ele o futuro almejado, no entanto, ele deve estar consciente da sua ação no mundo. E isso só ocorrerá pela mediação do professor.

Em seguida, outra pergunta para compreender o sentido da escola foi exposta sobre: “o que você mais gosta na escola?”. **Edna** e **Luís** responderam, que gostavam da hora do intervalo; **Elder** e **Kássia** afirmaram da quadra da escola e jogar bola; Para **Taís** são as amizades; **João** disse que gostava de estudar matemática. **Daniel** disse que gostava do professor de química. **Eliane** explicitou da seguinte forma:

Quando eu passo, fico muito feliz... porque não imaginava que eu ia conseguir, pelo fato de estar o tempo todo fora da escola, mas no meu ver eu vejo que aprendi mais com a vida do que dentro da escola, aí fui tirando de letra. Eu gosto dos professores, do jeito que a escola trabalha com provas com pessoa que estão com a escolaridade muito baixa, e que tipo eles dão um empurrão, eu pensei que teria de estudar a vida inteira eu ia ficar, sei lá, com 30 anos e terminando ainda o fundamental porque eu tava no terceiro ano, tava muito baixa minha escolaridade, quando eu descobri, e quando vi que tinham mim passado eu fiquei muito feliz, porque vi que tinha como dá como esse empurrão na minha escolaridade.

Podemos observar que a relação entre aluno-professor estabelecida nesse ambiente educacional, pode se apresentar de forma salutar para os alunos e contribui com a aprendizagem. E da relação aluno-aluno, amizades que são constituídas nesse espaço educacional podem também contribuir para a afirmação identitária do aluno. Se observarmos, apenas um aluno afirma que gosta de “estudar matemática”, ou seja, de um saber escolar específico.

De acordo com Charlot (2005, p.45) “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Charlot explicita que é por meio dessas relações que o sujeito se insere no universo de significados compartilhados. Pois, dessa forma ele vai se moldar para se construir como parte desse universo, atuando e ocupando um espaço na sociedade por essas relações que se estabelecem na relação com o saber.

Ainda investigando sobre o sentido da escola para o aluno, foi perguntado a ele: “o que você menos gosta”, para que de posse de tais informações pudesse clarificar fatores de desinteresse, evasão, e de fracasso escolar de adolescentes na rede pública de ensino. A tabela abaixo, demonstra que um quantitativo maior de entrevistados aponta para as disciplinas do currículo.

<b>Tabela 01: O que os alunos menos gostam na escola</b>	
Quando chega a escola e se senta na cadeira	01
Química, português e tarefa	03
Não acertar as questões	01
Gosto de tudo	01
Do Diretor da escola	01
Sala de aula	01

Fonte: Dados coletados na pesquisa/2019

A entrevistada **Edna** respondeu a seguinte categoria: “quando chego na escola e sento na cadeira” tanto pode estar relacionada com as disciplinas, quanto com as relações com os professores, ou mesmo com ambas. Nesse caso, achamos mais pertinente separá-las das demais, por não ter clareza o motivo que a inquietava se sentar na sala.

Na afirmativa “Diretor da sala” a entrevistada **Taís** disse que “não gostava do diretor porque ele tinha uma cara feia”. A entrevistada **Kássia** que respondeu se referindo a “sala de aula”, ela se reporta ao ar condicionado quebrado, e não as relações constituídas nesse espaço. **Elder** disse de “Nada, gosto de tudo”. **Daniel** não gosta de “Química”, **João** não gosta de “Português” e **Luís** de “Fazer Tarefa”.

A entrevistada **Eliane** faz referência ao processo avaliativo, mesmo que a parte da entrevista, em momentos de mediação, ela afirmava que não gostava de matemática. No entanto, está ligada as disciplinas que ela estuda. Ela descreve da seguinte forma o que menos gosta na escola:

Quando não consigo acertar as questões, deu me esforçar e não conseguir.... A escola é perfeita...gosto muito dos professores, só não gosto de um professor porque ele é rígido, ele é meio grosseiro. Fui fazer uma sondagem para passar as duas séries, português e matemática, português eu passei, matemática eu não gosto muito porque eu não sei muito.

Ao observar a tabela, se percebe que apenas três alunos não estão ligados, direta ou indiretamente, aos saberes escolares. A pesquisa demonstra que o quantitativo maior, na qual os (as) entrevistados (as) explicitam o motivo de não gostar da escola é devido as disciplinas de: português, química, e as tarefas que englobam uma variedade de disciplinas. Não gostar de uma disciplina ou mesmo das atividades escolares para casa, podem apontar para as dificuldades do aluno em realizá-las.

Arroyo (1997) traz uma discursão no que se refere ao que seria uma Escola possível. Para ele seria “aquela que levasse em conta as peculiaridades e carências da nova clientela e a elas se adaptasse nas metodologias, nos conteúdos e na organização do processo pedagógico”.

No momento que o autor chama atenção para as peculiaridades e carências da nova clientela pode-se compreender que ele introduz uma reflexão sobre questões relacionadas a não apropriação dos alunos dos saberes escolares. Dessa forma, são excluídos permanecendo na escola, mas ao mesmo tempo fora dela. Sendo necessário conhecer essas barreiras que os afastam do conhecimento escolar, para que haja intervenção.

No item “O que você mudaria na escola?” **Edna** e **Luís** enfatizaram que o “tempo do intervalo deveria ser maior”. A **Edna** explicitou da seguinte forma: “O intervalo deveria ser maior, porque teria mais tempo para a pessoa respirar sem ficar estudando”. Não é um tempo pensado para diversão, relaxamento, mas, para estar longe dos saberes escolares, da sala de aula, de estar em contato com o aprendizado sistematizado da aula.

De acordo com Charlot (2005, p. 76) “Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende”. No momento que o aluno deseja ficar fora “para respirar sem ficar estudando” subentende-se que o tempo que ele está na sala de aula não está imbuído desse desejo na aprendizagem como descreve o autor.

**Eliane** e **Kássia** responderam que “não mudaria nada” e **João** e **Elder** na estrutura física, especificamente, “a quadra”. Outra entrevistada a **Taís** disse que mudaria tudo e explica da seguinte forma: “tudo, o barulho. Deixa eu ver. Que os alunos fossem mais educados e aula fosse mais focada”.

Nessas falas encontra-se dois extremos: não mudaria nada e mudaria tudo. Eliane e Kássia tem um bom rendimento escolar, Taís sempre se queixa que não entende nada, que está ruim em todas as matérias, essas falas da Taís foram durante a mediação com as adolescentes Edna e Erica, na qual Tais repetia diversas vezes esse descontentamento com as disciplinas. Sendo necessário investigar suas queixas e quais são suas dificuldades de aprendizagem.

Continuando na mesma questão anterior, sobre o que mudaria na escola, o entrevistado **Daniel** respondeu da seguinte forma:

Mudaria os professores, porque tem professor que ensina bem, e tem outros que dá aula só por dá. Esse entrevistado tem dezoito anos e desistiu de estudar, teve muitas dificuldades na escolarização.

A desistência desse aluno, ele atribui por ser “burro” e se auto estigmatiza, se culpa pelo fracasso escolar. No entanto, ele passou por uma trajetória humana de negação de direitos. Direito a qualidade de vida, a educação, a família, iniciando o processo de escolarização com uma idade acima do que se preconiza para inicia o processo de aprendizagem escolar, e que o colocava em um lugar desprivilegiado diante dos seus pares. Para Sarti (1994, p. 61):

A família não é apenas o elo afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam seu modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social. Sua importância não é funcional, seu valor não é meramente instrumental, mas se refere à sua identidade de ser social e constitui o parâmetro simbólico que estrutura sua explicação do mundo.

O autor explicita a relevância da família para a construção identitária do sujeito. Através dela o indivíduo tem a consciência de pertencimento e esse fator é indispensável para que se constitua enquanto ser humano com direitos. E primordial no processo de aprendizagem. Gomes e Pereira (2004, p. 360) afirmam que:

A situação de vulnerabilidade social da família pobre se encontrar diretamente ligada à miséria estrutural, agravada pela crise econômica que lança o homem ou a mulher ao desemprego ou subemprego. Para Kaloustian e Ferrari (1994), por detrás da criança excluída da escola, nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida pela política oficial. Corroborando com este autor, Martins (1993) afirma que a criança abandonada é apenas a contrapartida do adulto abandonado, da família abandonada, da sociedade abandonada.

Os autores apontam para uma desestrutura econômica e social ocasionada por uma sociedade desigual, na qual excluem as camadas populares aos direitos indivisíveis de terem uma vida digna e de terem condições de subsistência. As faltas dessas condições refletem diretamente na educação dos alunos, que são afetados, excluindo-as de participarem como alunos, sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem.

Outra questão abordada foi: Como você se sente na escola? (Bem? Se sente acolhido? Se sente feliz em ir para escola?) Caso sim explique. **Daniel, João e Luís** informaram que se sentem bem; a **Taís** enfatiza com veemência que “não se sente bem, não se sente acolhida e não se sente feliz”. **Eliane** explicita da seguinte maneira:

Sim, eu amo está na escola, fico muito triste quando deu a hora e não dá tempo de fazer nenhum exercício, mais nenhuma atividade...eu pensei que nunca ia conseguir fazer o que eu estou fazendo hoje que é sendo aprovada por provas e eles me passam e quando vejo que tirei uma nota fico muito feliz e fico querendo fazer mais e mais pra mim terminar e dizer pra todo mundo que eu conseguir.

**Edna** respondeu da seguinte forma: Tem dia que eu vou né pá pá passar logo de ano...mas tem dia que é só pá bagunçar. **Elder** oscila entre dois sentimentos e descreve da seguinte forma: “bem, tem dia que dá vontade de ficar lá. Tem dia que não, me sinto feliz”. **Kássia** responde da seguinte forma: “Sim, me sinto feliz, por que apesar de tudo da escola não ser bom para mim, é porque lá eu vejo minhas amigas”.

Se percebe que o sentimento de bem-estar na escola oscila, e que também é a oportunidade de estarem com outras pessoas que se sentem bem, amizades construídas nesse espaço, momento de encontros, de conversas, um momento diferente. Outros por sua vez afirmam que gostam de estar nela, sem especificar por que.

Outra pergunta pertinente na investigação sobre a problemática a ser resolvida nesse trabalho foi: Porque você vai para a escola? As respostas apontadas pelos adolescentes apontam para a compreensão deles da necessidade de estudar, pois responderam da seguinte forma:

“Eu vou por que eu quero ser alguma coisa né lá na frente, quero ter alguma coisa na vida, eu quero ter boas condições né lá na frente, pois isso eu estudo e pra ter uma sabedoria melhor” (**ELDER**).

**Edna** respondeu que era para “aprender a estudar”. **Eliane** para “crescer na vida”. **Luís** “pra estudar”, **Daniel** e **João** não responderam essa pergunta. Para **Kássia** existe um sentido para ela ir para a escola e ela respondeu da seguinte maneira: “É para mim aprender coisas

novas, pra mim não reprovar fazer amizades mais ainda. Eu tenho que ir todo dia pra escola para não reprovar para não ficar burra e pra tia Lucia não brigar comigo”.

Os adolescentes vêem a escola como aquela que vai possibilitar uma mudança de vida. Ela tem um sentido que eles atribuem tendo a consciência da relevância dela para suas vidas. A escola tem por função preparar o aluno “ para o exercício da cidadania[...] formar o homem capaz de conviver numa sociedade em que se cruzam interveniências e influências mundiais da cultura, da política, da economia, da ciência e da técnica” (Rodrigues, 1989, p. 55-56), instrumentalizar o aluno a se apropriar dos conhecimentos, compreendendo seu papel para que possa participar interferindo nas ações da sociedade.

Portanto, nesse universo multifacetado da escola, de múltiplos sujeitos que transitam, que se encontram, que criam laços afetivos, que escrevem histórias de sucesso e de fracasso, a escola é um lugar transitório, mas, que ocupa um espaço de tempo relevante na vida do aluno, que se desenvolvem e devem ser informados que ela é necessária para proporcionar um futuro melhor através da apropriação do conhecimento.

#### 4.3.3 Processo de ensino e aprendizagem

O conhecimento é produzido através da compreensão das informações que são socializadas em todos os lugares, que o ser humano ocupa. Sejam saberes do cotidiano, das crenças ou mesmo de valores transmitidos oralmente entre membros de uma família, de uma comunidade, ou mesmos saberes sistematizados em instituições formais.

Luckesi (2017, p.110) explicita que a apropriação do conhecimento elaborado é uma forma de elevação cultural de quem o apropria. Isso porque o conhecimento elaborado é um meio exterior aquele que o apropria a produzir uma nova síntese de seus entendimentos do mundo e da realidade.

Na entrevista acreditamos ser pertinentes conhecer a visão do aluno sobre a didática do professor e a pergunta elencada foi: o que os você acha da forma como os (as) professores(as) ensinam? **João, Luís** classificou o ensino dos professores nas categorias: “bom, eu gosto”. Os demais entrevistados (as) ressaltaram esse ensino da seguinte forma:

Uns não são tão idiotas, alguns é bom pra pessoa aprender, mas outros não sabe explicar direito e desconta a raiva dele na pessoa. Forma boa de ensinar e outros não tem é de ajudar os alunos no que eles precisar. Por que tem professores que eu cheguei e pedi assim: essa matéria tem que fazer o que? Aí ela disse assim: eu só vou ensinar, só por que eu bagunçava na sala, eu só vou ensinar para quem quer estudar, aí eu disse: coitada mulher eu quero estudar,

se eu não quisesse estudar eu não estaria aqui. Aí pronto, ela não deu o que era para fazer (**Edna**).

Para **Taís** “ignorante, porque nem todos tem uma boa educação para falar com os alunos”. **Daniel** definiu “ruim porque não ensinam direito”. **Eliane** disse: “Eu acho bom! Ótimo, legal. Agente não tá entendendo uma questão, aí eu chamo eles vem super atento fala e tentam passar de um jeito que encaixe no nosso entendimento pra poder efetuar e tirar nota boa pra poder ser aprovado”.

**Elder** descreveu da seguinte forma: “bem eu gosto, só não gostava da manhã porque é diferente da tarde, eu preferi vim pra tarde porque o jeito que os professores ensinam a tarde são muito melhor”. **Kássia** explicitou assim:

Acho legal, porque ela tipo, tipo ela explicando uma, ela tira a conclusão que vc está prestando atenção, tipo, se eu to falando com a glória ela vai lá e chama minha atenção e pergunta se eu to entendendo, e pergunta o que ela colocou no quadro, qual é o assunto que ela está falando.

Essas categorias que os entrevistados elencam subtem-se que está ligado ao processo da não compreensão dos saberes escolares sistematizados. O Daniel vivia em situação de rua, e só começou a estudar quando foi trazido para a Casa de Acolhimento, e devido a não compreensão dos conteúdos na penúltima escola pública, se culpa e fica se estereotipando de “burro”. Edna e Eliane têm dificuldades na escolarização, principalmente nas disciplinas de português e matemática.

Os entrevistados falam com um tom de indignação, pelo comportamento dos professores, mas não generalizam. Alguns professores, na trajetória escolar dos adolescentes tem uma imagem negativa. Para os entrevistados (as) eles não aprendem porque os professores não sabem ensinar. Essas lacunas da não aprendizagem não são sanadas, investigadas, e são “empurradas para o ano seguinte”.

Retomando a discussão de Arroyo (2019) sobre a “humana docência”. O docente deve perceber o aluno além dos estereótipos, por vezes criado por ele. E enxergar os comportamentos indisciplinados, como sinais de alerta que aquele aluno precisa da sua intervenção pedagógica. O domínio insuficiente do aluno nos conteúdos escolares, além de todos os fatores discutidos nesse trabalho podem estar também ligados ao processo didático-pedagógico do professor e as relações que são estabelecidas entre ambos. Sendo necessário que o professor reveja essas posições para que possa mediar a aprendizagem do aluno, e ele possa se apropriar do conhecimento.



As dificuldades de alguns adolescentes são acentuadas em suas falas, o processo de escolarização tanto da alfabetização, que não ocorreu no tempo apropriado, quanto na trajetória dos demais anos de estudo acentuou várias dificuldades na escolarização pelas lacunas nesse processo.

Para compreender a forma que os adolescentes vêm a escola e todo o processo de aprendizagem foi perguntado a eles: porque você faz as atividades escolares? Os (as) entrevistados (as) responderam da seguinte forma: **Taís** explicitou assim: “porque é importante aprender”. **Daniel** falou que era “para passar de ano”. **João** não quis responder. **Luís** era “para aprender”.

**Kássia** disse: “para mim conhecer coisas novas, e a professora não reclamar comigo tia Laura também não, e eu não perder o recreio na escola”. E **Eliane** respondeu que: “para chegar em algum lugar tenho que fazer o que a escola pede”. Elder explicitou da seguinte maneira:

Eu faço as atividades da escola porque é obrigação entendeu e porque eu quero ter um conhecimento melhor por isso que existe as atividades para a pessoa ter um melhor conhecimento das coisas que agente tá estudando e quando for na hora da prova eu ter um saber.

**Edna** disse: “Para ter mais conhecimento... as vezes gosto, tem atividades que agrada a pessoa e outras são muito difícil”.

Apenas uma adolescente a Kássia enfatizou que fazia as atividades para a professora não brigar. Os demais têm a percepção que as atividades escolares devem ser feitas, por que são relevantes na construção do conhecimento.

Em seguida foi perguntado ao adolescente: Você estuda para as avaliações? Porque? **João** não quis responder essa pergunta. Os demais entrevistados responderam por unanimidade que era para passar de ano. Essa progressão do aluno não se fundamenta nos saberes que são ofertados pelos anos de aprendizagem, mas apenas para findar o ano e entrar para uma série seguinte.

Nessa discussão Charlot (2005, p. 52) enfatiza que a ótica dos alunos é “Estudar para passar, e não para aprender, é o processo dominante na maioria dos alunos do meio popular”. O aluno segue um ritual mecânico sem refletir sobre a relevância do conhecimento que ele adquire na sua trajetória escolar, e o quanto contribui para sua ascensão pessoal e profissional. Estuda para ir para o ano seguinte, sem refletir sobre os conhecimentos que construiu.

Nesse sentido outra pergunta foi elencada para esclarecer qual a compreensão dos alunos sobre o processo de aprendizagem, e se eles têm a percepção da relevância desse

conteúdo sistematizado para sua trajetória escolar. A pergunta foi: Para que servem os saberes escolares? Eles responderam da seguinte forma:

**Edna** falou: “Sei não”. **Taís** respondeu: “para meu futuro”. Para **Eliane** serve “pro dia a dia, pra tudo, porque tem várias coisas que a gente faz na vida no dia-a-dia que a gente não percebe mas que reflete pela escola”. **Luís** disse: “não sei”. **João** não participou dessa pergunta. **Daniel** falou que era para “aprender coisas”. Para **Elder**:

Aprendo várias coisas na escola né, o principal é aprender coisas que vai nos interessar entendeu aprendo tipo coisas que eu não sei, um exemplo, tem coisa em português, matemática matérias, coisas que existem para a gente estudar e eu não sei, me ensina a aprender coisas o que eu não sei, o que eu sinto dúvida, se eu não de uma coisa eu pergunto, é isso mesmo.

**Kássia** explicou sua opinião da seguinte forma “para aprender coisas novas na escola porque não é todo o dia que a professora vai ficar lá explicando coisa para agente, tem dia que ela fica doente”.

As expressões “Não sei” “Aprender coisas” “Pra tudo” formam o pensamento dos alunos sobre a relevância de se estar na escola, passar quatro horas nesse espaço educacional, com diversas disciplinas, tendo que ser avaliado e ter que ler, estudar para o rendimento não ser baixo. As respostas vão desde o total desconhecimento da utilidade dos saberes escolares até a forma generalizada de “tudo”. E o “aprender coisas” é uma expressão que não explicita para que realmente servem os conteúdos das disciplinas.

No momento em que a expressão “não sei” aparece, ela pode revelar que esses alunos ainda não compreenderam a relevância para as suas vidas de se apropriarem do conhecimento. Qual sentido pode ter para eles esses saberes escolares se não existe uma conexão entre o que são e o as informações desses conteúdos escolares, não existe uma associação que faça sentido para eles. Nesse sentido, para Charlot (2005, p. 71):

Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque se estou aprendendo coisas que tem sentido, vou mudar minha visão de mundo, minha visão de vida. Pelo menos um pouco. E se eu estiver aprendendo coisas que não têm nenhum sentido, não estou aprendendo e, por isso, vou esquecê-las depois da prova. Aprender é mudar.

Outra expressão que fica obscuro é o “Aprender coisas”, como conceituar coisas, ou mesmo compreender que coisas eles aprendem. Não há clareza de ideias o que sejam essas coisas. Apenas um aluno explicitou o que seriam essas coisas. Em outro extremo está a

expressão “ pra tudo”, que a adolescente pontuou que a escola traz por meio desses saberes escolares é que vai servir para o futuro.

A última pergunta foi para saber do aluno sobre o seguinte: Porque você tem de passar de ano? **Edna** respondeu: “Tenho, não sei. Se não vai reprovar”. **Eliane** “para evoluir cada vez mais”. **Luís** respondeu: “não”. **Kássia** respondeu da seguinte forma: pra meu nível subir e pra aprendizado, para não repetir de ano e tia Flor<sup>9</sup> não dá umas broncas em mim. **João** não quis responder essa pergunta. Elder disse:

Tenho que passar de ano, porque para não perder de ano, entendeu, porque um ano na nossa vida é muita coisa. Imagine só eu é to com quinze ano, uma suposição e to no quinto ano supor, não pode isso...tenho que tá passando porque é a necessidade não posso ta perdendo ano e ano porque isso vai fazer mal pra mim não para as pessoas mas pra mim por que se eu quiser ser alguém na vida tem que ta numa serie baseado na minha idade entendeu por isso é importante passar e não reprovar.

Porque tem de passar de ano? Um questionamento relevante para trabalhar com os alunos. Alguns (as) entrevistados (as) afirmaram não saber, outros para não reprovar e outro para evoluir, e uma para não receber bronca. Para muitos adolescentes não está claro porque devem passar de ano, estão apenas indo para a escola estudando para passar, mas sem saber porque. Ninguém nunca os ensinou a responderem esse porquê.

A não reprovação também é uma construção social mecanizada sem explicações, sem objetivo, sem clareza, apenas não reprovação tem um lugar que eles não querem estar, mas sem saber porque. E o adolescente que respondeu que não podia perder o ano, porque um ano era muita coisa na vida dele, isso é mal para a vida dele, mas não explica o porquê.

Retomando a discussão de Charlot (2005) sobre a lógica do aluno de ir para a escola só para passar de ano. Explicita esse distanciamento do conhecimento que serve para alargar sua concepção de mundo e da sua ação sobre ele. Sendo necessário a mediação do professor para conduzir o aluno a compreender que a perspectiva dessa lógica deve ser outra. Nesse contexto Rapoport e Silva (p.13) aborda a relevância da intervenção pedagógica do professor:

Quando de maneira política promove situações favoráveis de aprendizagem, assumindo o papel de facilitador e conduzindo o aluno a desenvolver sua autonomia como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve promover uma aprendizagem significativa nas experiências que conduz seus alunos a vivenciarem, agindo como mediador entre o objeto de conhecimento e a aprendizagem.

---

<sup>9</sup> Nome fictício para preservar a identidade do responsável pela adolescente.

Retomar a discussão da mediação é relevante, pois interliga questões pertinentes que podem ser problematizadas pelo professor. O aluno deve conhecer toda a dinâmica da escola, suas idas e vindas, o motivo do tempo e do espaço que ocupa nessa instituição. Ter essa percepção o oportuniza a ser verdadeiramente o protagonista da aprendizagem.

#### 4.4 TECENDO OS RESULTADOS

As entrevistas forneceram elementos para que se tecesse a compreensão do sentido da escola para alunos residentes em Casas de Acolhimento. Diante de todas as perguntas elencadas voltadas para os relacionamentos de alunos-professores, aluno com seus pares, da representatividade da escola, dos saberes escolares, de todo o processo de aprendizagem com os significados que possuem, até mesmo para compreender a relação dos adolescentes com a escola, chegamos a dados pertinentes para consultas futuras acerca do sentido da escola.

Para os alunos existem uma compreensão objetiva, clara sobre a relevância da escola e de todo o processo que a envolve, mas não do papel do professor com mediador para o aprendizado, e da representatividade dos saberes escolares em suas vidas. Que de forma direta, em todos os contextos e tempo, o auxilia a se desenvolver cognitivamente e emocionalmente.

As relações no ambiente escolar, têm seus conflitos enquadrado como normal, devido as diferentes gerações que se encontram nesse espaço, até mesmo pelas fases que o aluno passa de transformações em seu corpo e influencia diretamente em seu comportamento, além de contextos de vulnerabilidade social, que como comprovam as pesquisas dificultam a aprendizagem.

O confronto dos alunos com os professores como foi evidenciado nas entrevistas, contribui para o afastamento do desejo de aprender. A escola é vista como ambiente hostil, ou mesmo o professor na sua posição de detentor do conhecimento, possibilita o distanciamento dos alunos de querer está na sala de aula. O posicionamento de enfrentamento dos alunos é configurado como rebeldia, mas para o aluno é apenas uma situação que acontece por que não são compreendidos.

O professor e a escola têm um papel fundamental no perceber esses processos que o aluno passa, e deve se munir de estratégias, para que possam trabalhar com foco a construir relacionamentos salutar entre professor e aluno, e isso possibilitar que o aluno em um ambiente

receptivo possa se motivar a aprender. Charlot (2005) enfatiza que esse aprender não é posto pelo professor, mas desejado pelo aluno.

Um recorte da escola é agradável: pelos encontros com os amigos, pelo momento de lazer, de estar juntos, de liberdade longe das atividades da aula. Foi perceptível na entrevista essa recusa de estar na sala de aula, porque ela é símbolo de “estudar”, a questão não é o estudo, mas a aflição que o adolescente sente por não aprender, e querer sair logo daquele espaço. Por isso a necessidade de se ter um intervalo maior como solicitado na entrevista.

Foi verificado por meio das entrevistas que as dificuldades de aprendizagem dificultam a aproximação dos alunos como o professor e com a escola devido a não apropriação dos saberes escolares, principalmente nas disciplinas de português, matemática e química. As disciplinas de português e matemática são as que os adolescentes mais têm dificuldades, e a de química foi relatado nas entrevistas. E essa não compreensão os afeta emocionalmente.

As transitoriedades de emoções também são vivenciadas na escola, no momento que eles ponderam que tem dias que se sentem feliz e tem dias que não, apenas afirmam as oscilações de sentimentos que o ser humano passa. A questão a se pensar é se essa felicidade estar associada ou não a algum evento na escola, que desencadeou esse sentimento.

A escola deve ter a percepção que o aluno não é só o cognitivo, suas emoções vão influenciar o aprendizado, e contribuir para aceitação ou rejeição de algo ou alguém. Compreender o comportamento do aluno na escola, é relevante para que haja uma aproximação da escola com o aluno, pois toda consequência tem uma causa que precisa ser investigada (BARBOSA; MONTEIRO E SILVA, 2019).

Aprender para os alunos entrevistados é apenas para passar de ano. O conhecimento faz parte apenas do processo de ir para a escola, e não como uma educação para toda a vida, embora eles tenham uma noção da sua relevância fragmentada, sabem que ela pode ajudá-lo a se projetar em um futuro melhor.

Em relação ao “professor bom” para os alunos é aquele que eles possam compreender o que estão ensinando, não se pontuou sobre um relacionamento de conversa, de afinidades, mas a necessidade de estarem com um professor que possam falar em uma mesma linguagem. Ou seja, o aluno compreendendo a mensagem do professor, sem ruídos, com clareza e objetividade.

A comunicação entre professor e aluno deve ser propiciada e estimulada de forma a potencializar a mediação do professor. Não se trata aqui em permissividade, mas para que ele possa estruturar o sentido desse aluno de estar e ir para a escola enxergando ela e a ele como aliadas no processo educacional.

Na maioria das entrevistas os adolescentes nutrem o sentido que a escola tem para eles, mesmo que em alguns depoimentos pareça confuso, a maioria deixa explícito esse sentido da seguinte forma: que é a escola que vai possibilitar mudança em suas vidas, é através dela que eles vão ter um futuro melhor. Ou seja, eles depositam a esperança de dias melhores em suas vidas se concluírem seus estudos.

Portanto, existe um sentido da escola para eles, mesmo que esteja distante da apropriação do conhecimento para que possam alcançar vãos mais altos. No entanto, é necessário saber se eles querem ir mais longe, ou simplesmente ter a dignidade de uma vida que se resume num trabalho para se manterem, e isso sem ser posto é um direito deles.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo que o ser humano faz tem um sentido. Nele existe a dinâmica do movimento que remete a ação, seja para realizar algo, ou mesmo para não o fazer. No momento que se pensa neste sentido na realidade educacional, se vislumbra que os seus protagonistas conheçam esse sentido.

Nesse contexto, esse trabalho nos possibilitou ter conhecimento sobre o sentido da escola para adolescentes em situação de acolhimento institucional através de todo um percurso investigativo tanto pelo aporte teórico quanto pelas entrevistas com os adolescentes. Além da experiência na mediação pedagógica que nos possibilitou tecer os relatos de todo o percurso na trajetória escolar, para compreender o sentido da escola através das suas falas sobre as experiências escolares.

Esse sentido para estes adolescentes está imbuído da pretensão a ascensão pessoal, através de um emprego. A escola para eles é o meio que irá possibilitar essa mudança de vida, de se ter um futuro melhor. Como eles dizem “ser alguma coisa lá na frente”. Mesmo diante de tantas adversidades e tantas perdas, conseguem enxergar a escola como canal para a realização de algo.

Desta forma, este trabalho ampliou a nossa visão sobre as relações na escola, o processo de aprendizagem, mas principalmente sobre o sentido da escola na vida desses alunos. A escola tem sentido para o aluno em duas perspectivas: quando conseguem aprender, e para terem uma vida melhor. Pois, estudando vão ter uma certificação de conclusão que vai possibilitar ele terem um emprego.

Para início da conclusão, todos os objetivos desse trabalho foram contemplados, pois, se compreendeu a relação dos alunos com a escola, que tanto pode ser de desejo quanto de repúdio e estão ligadas diretamente à aprendizagem. E que o professor pode auxiliar o aluno a perceber o sentido da escola em sua vida e mediar uma aprendizagem através de relações que contribuem para que o aluno se perceber dentro da escola e participando ativamente dela.

Que a mobilização para o aprender acontece com uma minoria que são estimulados pelo prazer de conseguir voltar a estudar e tem a pretensão de uma ascensão futura, e que alguns dos alunos fazem as atividades e estudam para a prova apenas pela construção social da sua representatividade da escola, ou seja na obrigação do ir.

Em virtude dos fatos que foram mencionados sobre o sentido da escola, as entrevistas nos proporcionaram adentrarmos as experiências escolares e concluirmos que elas estão

imbricadas de várias emoções e sentimentos. Todos os acontecimentos na vida dos alunos, nesse ambiente, estão ligados direta ou indiretamente à aprendizagem. Principalmente, nos comportamentos indisciplinados, no desinteresse, na desmotivação, e no repúdio à escola, que são formas de expressão que eles utilizam para esconder a realidade da sua aprendizagem, ou não aprendizagem.

A relação do aluno com os saberes escolares está distanciada por dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. O desejo de aprender não foi despertado por que ele silenciosamente já definiu que não aprende, se estigmatiza e internaliza o que acredita, que não consegue compreender os saberes escolares.

A escola perde o sentido no momento que ela é o termômetro para lembrar ao aluno que, estar em sala de aula o certifica da diferença com os seus pares, na questão da aprendizagem. Dessa forma, o aluno é passivo nesse processo educacional devido às barreiras encontradas e que a si mesmo se culpabiliza por não conseguir. Não havendo sentido tanto para permanecer na escola, quanto para se aprender.

O processo de desmotivação, desinteresse, repúdio, são apenas as consequências quando a aprendizagem não ocorre, esse lugar afasta os alunos do processo de escolarização e do desejo de aprender. E quando não são perceptíveis adia uma realidade futura, a evasão.

No entanto, a mobilização para um dos adolescentes aconteceu, devido à percepção que poderia aprender. Então, se percebe que o aluno só vai se mobilizar no momento que esse aprendizado é vivenciado por ele, dando prazer e o impulsionando a seguir. Aumentando a auto-estima e provocando o desejo de seguir a estágios mais avançados na aprendizagem.

Vários são os caminhos que os professores e a escola podem percorrer para estimular os adolescentes em vulnerabilidade social a serem desejantes do aprender. Estratégias podem ser criadas para que a aprendizagem ocorra. Conhecer as dificuldades do aluno é o ponto de partida. O professor, pelo seu contato diário com o aluno pode fornecer informações pertinentes para essa compreensão. A escola enquanto formadora educacional tem a responsabilidade com uma educação de qualidade, e ela só acontece quando esse aluno aprende.

As especificidades dos alunos devem ser conhecidas tanto pela escola, quanto pelo professor, para que possam intervir nas questões das dificuldades na aprendizagem. No momento, que o aluno apresenta uma série de indícios que podem ir desde o comportamento indisciplinar até ao isolamento deve-se investigar o que está ocorrendo.

Dessa forma, todos os questionamentos foram respondidos nesse trabalho. O qual possibilitou verificar o quanto pertinente é abrir diálogos sobre o sentido da escola para os alunos devido à amplitude que envolve o tema. Ampliando assim, o olhar sobre o processo de



ensino e aprendizagem, de como a escola é relevante para instrumentalizar o aluno na superação das suas dificuldades, e a participação do docente nesse processo intervindo para derrubar as barreiras posta pelo aluno devido à problemática de não conseguir aprender.

Foi verificado através das suas falas, que não existem diálogos na escola e na Casa de Acolhimento para conscientizar os alunos sobre o sentido da escola. Esse movimento diário de ir e vir, de ter um tempo para as atividades escolares, para estudar para as avaliações. Sentar com eles, e levá-los a compressão dos “porquês” de que é importante o conhecimento do que se aprende na escola, e que não está limitado apenas a um emprego após o ensino médio.

A evasão não é por que a escola perde esse sentido de ponte para se ter uma vida melhor, isso está conscientizado, o sentido está bem definido que só através dela eles terão ascensão profissional e pessoal. No entanto, por não conseguir aprender se distanciam dela para que as pessoas não percebam que não conseguem aprender.

O que encontramos nas vozes dos alunos foi uma descoberta relevante para estudos futuros, e para instrumentalizar as escolas e professores a encontrar estratégias para resolver essa problemática. A rejeição à escola, o repúdio, o desinteresse escolar, a evasão está diretamente ligada a um fator que os marca: os alunos não aprendem os saberes escolares.

Portanto, diante de toda a exposição e conhecimento que esse trabalho nos proporcionou, afirmamos que o sentido da escola para os adolescentes em situação de acolhimento institucional assume o formato de passaporte para um futuro almejado. E que, mesmo eles se distanciando por algum motivo existe a consciência da relevância dela em suas vidas, mesmo que a ótica deles não seja para uma aprendizagem para toda a vida.

## REFERÊNCIA (S)

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARBOSA, Adriana Rame Correia Martins; MONTEIRO, Adailsa Jéssica da Silva; SILVA, Edilene Firmino da. **Pedagogia das Emoções**: proposta interdisciplinar para o sentido e prática de uma educação para a vida. João Pessoa: CCTA, 2019.

BORUCHOVICH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.) **A motivação do aluno**: Contribuições da psicologia contemporânea. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, **Código de Menores**. Lei Nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 01/08/2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Senado Federal, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, MDS. **Orientações técnicas**: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília, 2009. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/574eed20f8baf3110fc8ac35/1464790329922/Orienta%C3%A7%C3%B5es+T%C3%A9cnicas+Servi%C3%A7os+de+Acolhimento.pdf>. Acesso em 01/08/2019.

BRASIL, **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>> Acesso em 01/08/2019.

CAMPEIS, Ana Flávia. **O sentido da escola na perspectiva de adolescentes imersos à tecnologia digital**. Dissertação (Mestrado em Ciências) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Michela. POP, Delia. **Um fim ao silêncio**: fundamentos para eliminar a institucionalização de criança e adolescentes. Disponível em:

<[http://www.terradoshomens.org.br/pt-BR/user\\_publications/free](http://www.terradoshomens.org.br/pt-BR/user_publications/free)> Acesso em: 25/06/2019. 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 de dez. 1948. UNIC/Rio/005. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. 2009. Acesso em 01 agosto de 2019.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Artigo foi publicado originalmente em francês na revista *Éducation et Sociétés*, n.5, p.43-57, 2000/2001. Caderno de pesquisa n.119, p.29-45, 2003.

FURTADO, Quêzia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos: Produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar**. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. ed.63 Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37.ed. ver. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação Biocêntrica: O presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos Gil. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HANNOUM, Humbert. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: UNESP, 1998

IANUSKIEWTZ, Andréia Dias. **Relações com o saber: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem**. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); DESLANDES, Sueli Ferreira; CRUZ NETO, Otávio. GOMES Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Maria Irene Siqueira Castanho. **O que é a escola a partir do sentido construído por alunos**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, 2011.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Proteção Social de Alta complexidade**. Disponível em: <http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/mds-para-voce/carta-de-servicos/gestor/assistencia-social/alta-complexidade-2> Acesso em: 05/08/2019.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Resolução Nº 109, De 11 De Novembro De 2009** Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia\\_social/resolucoes/2009/Resolucao%20CNAS%20no%20109-%20de%2011%20de%20novembro%20de%202009.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2009/Resolucao%20CNAS%20no%20109-%20de%2011%20de%20novembro%20de%202009.pdf) Acesso em 05/08/2019.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. **O marco conceitual da vulnerabilidade social.** Disponível em: <http://Revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/695/619> 2011.

NAMURA, Maria Regina. **Por que Vygotski se centra no sentido:** uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, n.19 2º semestre de 2004, pp 91-117.

PATO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto alegre: Artmed, 2000.

POURTOIS, Jean Pierre. DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1999.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de Paula; KOLLER, Sílvia Helena. **Famílias em Vulnerabilidade Social:** Rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jul-Set 2009, Vol. 25 n. 3, pp. 403-408.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico, 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAPOPORT, Andrea; Silva Sabrina Boeira da. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente - ISSN 2316-8919**, [S.l.], v. 2, n. 2, abr. 2013. ISSN 2316-8919. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410>>. Acesso em: 18 set. 2019.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo : Loyola, 2004.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho:** um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo. Tese (Doutoramento em Antropologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1994.

SILVA, Edilene Firmino; FERNANDES, Heloísa Cristina Sousa. SENA, Maria Jose de. Interesse escolar de adolescentes em vulnerabilidade social: investigação tecida através da mediação pedagógica. In: MIRANDA, Maria da Conceição Gomes de. COSTA, Isabel Marinho da. FURTADO, Quézia Vila Flor. (Orgs.). João Pessoa: Ideia, 2019. **Protagonismo juvenil em**

**Casas de Acolhimento:** A Ciência/Experiência que provém da extensão universitária. João Pessoa: Ideia, 2019

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**ANEXO (S)**

**ANEXO 01**

PODER JUDICIÁRIO DA PARAÍBA  
COMARCA DA CAPITAL  
1ª VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

64  
1

Ref. Proc. 0001939-67.2017.815.2004

**DECISÃO**

Vistos etc.

Trata-se de requerimento feito por QUEZIA VILA FLOR FURTADO, para que haja ampliação do tempo de autorização para execução das atividades referentes à realização de ações de pesquisa e de extensão a ser desenvolvida em Casas de Acolhimento de João Pessoa por estudantes da Universidade Federal da Paraíba, vinculados ao Projeto PET/Conexões de Saberes – protagonismo juvenil em periferias urbanas, tendo como eixo principal o sub projeto LEHIA – Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para autonomia. Para tanto, requer autorização para execução do Projeto nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Relatório das atividades desenvolvidas durante o ano de 2017 à fls. 48/51.

Documentação dos estudantes que desenvolvem o Projeto às fls. 52/62.

Às fls. 63, parecer ministerial opinando pelo deferimento do pedido.

É o breve relatório.

Scanned by CamScanner

**Decido.**

É cediço que os casos de competência da Vara da Infância e Juventude tramitam em segredo de justiça e o acesso de terceiros aqueles depende de autorização prévia.

Sendo assim, considerando os motivos plausíveis do requerimento, autorizo os requerentes a ter acesso às instituições de acolhimento durante os anos de 2018 e 2019, desde que haja concordância dos adolescentes acolhidos.

Por fim, ressalto que deverão ser observados os aspectos tratados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como assegurado o sigilo absoluto em relação às partes envolvidas e tomado todos os cuidados necessários ao anonimato.

Intimem-se e expeçam-se os Ofícios necessários.

Após, arquivem-se os autos com a baixa necessária.

João Pessoa, 06 de fevereiro de 2018.

Adhailton Lacet Correia Porto

Juiz de Direito

*Conte da decisão  
Folha 64.  
Quarta Sessão  
26/02/2018*

*Reubi em 20/02/18*

*Permissão  
Em 20/02/18 para  
permissão ao SBI.*

Setor Acolhimento Institucional e Familiar  
**RECEBIDO**  
João Pessoa, 26/02/18  
*Clara Pereira*  
ASSISTENTE SOCIAL / PSICÓLOGA / ESTAGIÁRIA

Scanned by CamScanner



## ANEXO 02



UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROTAGONISMO JUVENIL EM CASAS DE ACOLHIMENTO: ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

**Pesquisador:** QUEZIA VILA FLOR FURTADO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 85808318.5.0000.8069

**Instituição Proponente:** UFPB - Centro de Ciências Médicas/CCM

**Patrocinador Principal:** FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCACAO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.567.674

#### Apresentação do Projeto:

A presente proposta de pesquisas visa responder a demanda de ações vinculadas ao PET/

Conexões de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, buscando identificar e analisar as situações de fracasso escolar vivenciadas por adolescentes residentes em casas de acolhimento e sua relação com a realidade de vulnerabilidade social, considerando o impacto nos processos de ensino e de aprendizagem. A investigação terá abordagem etnográfica, cunho qualitativo onde utilizar-se-ão técnicas e instrumentos como: observação participante, questionários e entrevistas.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Geral

Identificar e analisar as situações de fracasso escolar vivenciadas por adolescentes residentes em casas de acolhimento e sua relação com a realidade de vulnerabilidade social, considerando o impacto nos processos de ensino e de aprendizagem.

##### Objetivos Específicos

- Possibilitar espaços de pesquisa e de intervenção com grupos populares de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento;
- Contribuir com a formação de profissionais que estejam aptos a desenvolver projetos de

**Endereço:** Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7617

**E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br



UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 2.567.674

pesquisa e de intervenção mediante situações de fracasso escolar e exclusão social;

- Promover grupos de estudo pautados na perspectiva de Educação Popular, Situação de fracasso e exclusão social e aprendizagens significativas;
- Estimular produção científica a partir das experiências e aprendizagens teóricometodológicas desenvolvidas no projeto;
- Contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo mediante as situações de exclusão social, fundamentadas pela cidadania e intervenção social;
- Investigar e identificar as necessidades e dificuldades de aprendizagem dos adolescentes com distorção idade/ano das Casas de Acolhimento.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Devidamente destacados conforme recomenda a Resolução 466/12, CNS, MS.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta está adequadamente elaborada e permite tecer julgamentos concernentes aos aspectos éticos envolvidos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram todos apresentados.

**Recomendações:**

Assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, em termos de retorno social (R.466/12,CNS,MS).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O estudo está em consonância com as diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS/MS, não havendo pendências ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O protocolo de pesquisa foi considerado APROVADO, em Reunião Ordinária realizada no dia 27 de março de 2018, no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos -CEP/CCM/UFPB, conforme NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013, nos termos do item 5, do Capítulo XIII, da Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

Lembramos que, após o término da pesquisa, o pesquisador responsável, em atendimento à Resolução 466/2012, do CNS/MS, deverá anexar (via online) na Plataforma Brasil, através do ícone "notificação", o Relatório Final da pesquisa.

**Endereço:** Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7617

**E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br



UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 2.567.674

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1092448.pdf	13/03/2018 15:54:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	13/03/2018 15:53:14	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito
Outros	autorizacaojudicial.pdf	13/03/2018 15:49:55	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	protagonismojuvenil.pdf	13/03/2018 15:48:35	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostooo.pdf	13/03/2018 15:28:52	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Avaliação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 27 de Março de 2018

Assinado por:

Iaponira Cortez Costa de Oliveira  
(Coordenador)

**Endereço:** Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7617

**E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br

### ANEXO 03

Perguntas da pesquisa: Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento: Análise da Escolarização de Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social

#### Roteiro de entrevista

##### Identificação

Nome:

Caso o depoimento, seja um dos selecionados para o livro, como gostaria de ser chamado/a no livro:

Escola:

Ano de estudo:

Cor: ( ) BRANCA ( ) PRETA ( ) PARDA ( ) AMARELA ( ) INDÍGENA

Idade:

Sexo: ( ) MASCULINO ( ) FEMININO

Ano de acolhimento:

Estuda horário integral: Sim ( ) Não ( )

Caso não, em qual turno estuda? ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) ( ) Noite ( ) EJA

##### A-Trajetoária escolar

1- Com qual idade ingressou na escola?

2- Já Houve alguma situação de reprovação **ANTES** do acolhimento? (Quantas vezes e o que motivou)

3 . Já Houve alguma situação de reprovação **DURANTE** o acolhimento? (Quantas vezes e o que motivou)

4. Já houve alguma situação de desistência ou abandono escolar **ANTES** do acolhimento? (O que motivou)

Caso houve desistência/abandono, o que motivou e quanto tempo ficou fora da escola?

5. Já houve alguma situação de Desistência ou abandono escolar **DURANTE** o acolhimento?

Caso houve desistência/abandono, o que motivou e quanto tempo ficou fora da escola?

### **B – Escola Hoje**

- 6 . Fale sobre o seu relacionamento com os colegas e professores/as.
7. Você costuma assistir todas as aulas?
- 8 – Participa das atividades propostas pelos professores/as na escola? Quais?
- 9- Faz as atividades escolares que são encaminhadas para casa?
10. O que você mais gosta na escola?
- 11- O que você menos gosta na escola?
12. O que você acha que deveria mudar na escola?
13. Há alguém que te ajude a fazer as atividades escolares? Quem?
14. Se ausenta com frequência das aulas, mesmo estando no ambiente escolar? O que ocasiona a ausência?
15. O que você acha da forma como os/as professores/as ensinam?
16. Já houve casos de exclusão ou preconceito por parte de colegas ou professores/as? Especifique.
- Caso sim, como foi resolvida a situação? Por quem?
17. Já houve alguma situação de desmotivação causada por algum professor? Caso sim, explique.
18. Qual a importância da escola pra você?
19. Como você se sente na escola? (Bem? Se sente acolhido? Se sente feliz em ir para escola?)
- 20 - Quem é a pessoa de referência para você dentro da escola?

### **C - Escola e Casa de Acolhimento**

- 22 - Quando entrou no acolhimento já estudava?
23. Sofre ou sofreu preconceitos na escola, por ser acolhido em uma instituição? Caso sim, por quem?
24. Na escola você sente alguma dificuldade por estar morando em casa de acolhimento?
25. Seus colegas sabem que você mora em uma instituição? (Como ficaram sabendo? isto te incomoda?)
26. Quais as atividades escolares que são desempenhadas na casa de acolhimento?
27. Na sua opinião, o que a casa de acolhimento poderia fazer para melhorar o seu desempenho escolar?

28. Na casa existe algum ambiente específico para realização das atividades escolares?

**D – Projeto LEHIA**

29. Pra você, qual a importância do Projeto LEHIA?

30. Pra você, qual a importância do Mediador educacional?

31. O acompanhamento por mediadores do projeto contribuíram para o seu melhor desempenho escolar? Especifique.

32. Você consegue identificar mudanças antes e depois deste acompanhamento? Em caso positivo, exemplifique.

**E - Perspectiva futura**

33-O que você espera quando concluir os estudos?

34. Qual carreira profissional você quer seguir?

## **APÊNDICE (S)**

## **APÊNDICE 01**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PET/CONEXÕES DE SABERES PROTAGONISMO JUVENIL EM PERIFÉRIAS URBANAS TUTORA PROFA. QUÉSIA VILA FLOR FIURTADO**

Fragmento do questionário de entrevista (s), com nove perguntas retiradas das trinta e quatro que foram aplicadas aos adolescentes em Casas de Acolhimento, no ano de 2019. Gravada e estruturada por meio da pesquisa do projeto Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento: Análise da Escolarização de Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social.

### **QUESTIONÁRIO**

1. Cor: ( ) BRANCA ( ) PRETA ( ) PARDA ( ) AMARELA ( ) INDÍGENA  
Idade:  
Sexo: ( ) MASCULINO ( ) FEMININO
2. Fale sobre o seu relacionamento com os colegas e professores/as.
3. O que mais gosta na escola?
4. O que menos gosta na escola?
5. O que você mudaria na escola?
6. O que você acha da forma como os/as professores/as ensinam?
7. Já houve alguma situação de desmotivação causada por algum professor? Caso sim, explique.
8. Qual importância da escola para você?
9. Como você se sente na escola? (Bem? Se sente acolhido? Se sente feliz em ir para escola?) Caso sim explique.



## **APÊNDICE 02**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PET/CONEXÕES DE SABERES PROTAGONISMO JUVENIL EM PERIFÉRIAS URBANAS TUTORA PROFA. QUÉSIA VILA FLOR FIURTADO**

Questões incluídas nas nove das trinta e quatro perguntas do Anexo I desse trabalho da pesquisa do projeto Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento: Análise da Escolarização de Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social.

## **QUESTIONÁRIO**

1. Porque você vai para a escola?
2. Porque você faz as atividades escolares?
3. Estuda para as avaliações? Porque?
4. Para que serve os saberes escolares?
5. Porque você tem que passar de ano?